

Elisabeth Bach

Kunsten å vurdere elever i kroppsøving

En kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2015

Sammendrag

Studiens formål har vært å undersøke læreres tolkning av revidert læreplan (gjeldende fra 2012), forskrift og rundskriv tilknyttet elevvurdering, og læreres praktisering av elevvurdering i kroppsøving. Gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer har åtte kroppsøvingslærere fra videregående skoler i Oslo og Akershus bidratt til å belyse problemstillingen. Offentlige dokumenter om elevvurdering, vurderingsparadigmer, testkultur og vurderingskultur, samt universell og differensiell karaktersetning, har dannet en teoretisk ramme for studien.

Undersøkelsen viser at lærerne er fornøyde med kompetansemålenes åpne og vide utforming. Sammenlignet med tidligere studier, kan det tyde på at lærerne er mer tilfredse med den reviderte læreplanen, enn forgjengeren. Hovedområdet ”Friluftsliv” i læreplanen synes fremdeles å være problematisk, særlig kompetansemålet for Vg3. Når det gjelder underveis- og sluttvurdering kan det virke som lærerne er velinformerte om gjeldende retningslinjer for vurdering, og at de tolker og praktiserer forskriftene relativt likt. Lærerne gjennomfører fagsamtaler og benytter seg av faglige og konkrete framovermeldinger. Det er mye som tyder på at lærerne praktiserer underveisvurdering i tråd med forskriftene. Lærernes sluttvurdering virker derimot ikke alltid å være sammenfallende med regelverket. Kun to lærere har funnet en ordning for hvordan elevene får mulighet til å forbedre sin kompetanse inntil standpunkt karakteren er satt.

Tradisjonelle vurderingsformer som observasjon, notater, teoriprøver og fysiske tester, anvendes fortsatt. I tillegg har mer ”moderne” vurderingsformer som egenvurdering, kameratvurdering, egentreningsprosjekt og øktplan, fått en mer fremtredende rolle. Lærerne synes i liten grad å anvende testresultater for å måle elevenes fysiske prestasjoner, men i stedet for å vurdere innsats og utvikling. Videre viser studien at ferdighet, kunnskap, innsats, fair play, holdning, oppmøte, deltakelse, glemt gymtøy og ”forsentkomming”, i varierende grad er en del av vurderingsgrunnlaget. Innsats ser ut til å utgjøre en vesentlig del av grunnlaget for karaktersetning. Ferdigheter, kunnskap og fair play vektlegges i størst grad for karakteren 6.

Nøkkelord: kroppsøving, elevvurdering, læreplan, forskrift, vurderingsformer og vurderingsgrunnlag.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold.....	4
Forord	7
1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn	9
1.2 Formålet med prosjektet	10
1.3 Problemstilling	11
1.3.1 Operasjonalisering av begreper i problemstillingen	11
1.4 Oppgavens oppbygning	12
2. Kunnskapsstatus på feltet.....	13
2.1 Undersøkelser om elevvurdering i kroppsøving fra 2006	13
3. Teoretisk forankring.....	17
3.1 Vurdering og evaluering – to sider av samme sak	17
3.2 Revidert læreplan i kroppsøving	18
3.2.1 Bakgrunnen for den reviderte læreplanen.....	18
3.2.2 Oversikt over endringer i den reviderte læreplanen.....	19
3.3 Forskrift til opplæringsloven	24
3.3.1 Grunnlaget for vurdering i fag	24
3.3.2 Underveisvurdering	26
3.3.3 Sluttvurdering	28
3.4 Underveisvurdering og læring	29
3.4.1 Tilbakemeldinger og framovermeldinger	29
3.4.2 Fire prinsipper for god underveisvurdering	30
3.5 Vurderingsparadigmer og vurderingskultur	31
3.5.1 Paradigmer for vurdering	32
3.5.2 Testkultur og vurderingskultur	33
3.6 Universell og differensiell karaktersetting.....	34
3.7 Modell for analyse og drøfting.....	36
4. Metodiske overveielser og valg	38
4.1 Valg av metode	38
4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	39

4.3 Intervjuguidens oppbygning	39
4.3.1 Prøveintervjuer.....	41
4.4 Utvalg	41
4.4.1 Strategisk utvalg og utvalgskriterier	42
4.4.2 Presentasjon av lærere	42
4.4.3 Oppsummering av bredden i utvalget.....	44
4.4.4 Rekrutteringsprosessen	45
4.4.5 Tilknytning til intervjukonteksten	45
4.4.6 Utvalgets størrelse.....	45
4.5 Gjennomføring av intervjuundersøkelsen	46
4.6 Transkribering og fortolkning.....	47
4.7 Analyse – en temasentrert tilnærming.....	48
4.8 Ethiske overveielser.....	49
4.9 Kvalitetskontroll	51
4.9.1 Reliabilitet.....	51
4.9.2 Validitet	53
4.9.3 Overførbarhet.....	55
5. Resultat og drøfting	56
5.1 Hvordan oppfatter lærere hovedområdene og kompetansemålene?	56
5.1.1 Vekting av hovedområder.....	56
5.1.2 Gjennomføring av hovedområder og kompetansemål.....	58
5.1.3 Vurdering i hovedområder og kompetansemål.....	60
5.1.4 Kompetansemålenes utforming	62
5.1.5 Oppsummering.....	65
5.2 Hvordan tolker og praktiserer lærere underveis- og sluttvurdering?	66
5.2.1 Tilbakemeldinger og framovermeldinger i underveisvurderingen	66
5.2.2 Fagsamtale i underveisvurderingen	68
5.2.3 Lærernes underveisvurdering og læring	71
5.2.4 Sluttvurdering – ved avslutningen av opplæringen	72
5.2.5 Forbedring av kompetanse inntil standpunkt karakteren er fastsatt	73
5.2.6 Grunnlaget for standpunkt karakterer	75
5.2.7 Oppsummering.....	77
5.3 Hvilke vurderingsformer benytter lærere ved elevvurdering?	78
5.3.1 Observasjon og notater	78
5.3.2 Teoretisk arbeid	79
5.3.3 Egenvurdering.....	81
5.3.4 Kameratvurdering	83
5.3.5 Testing	85
5.3.6 Vurderingsformene i lys av en testkultur og en vurderingskultur	91
5.3.7 Oppsummering.....	92
5.4 Hva legger lærere vekt på i elevvurderingen, og hvordan vektet de ulike elementene?	93
5.4.1 En matrise av lærernes beskrivelser av en typisk 4`er,- 5`er- og 6`er-elev i kroppsoving	93
5.4.2 Ferdigheter	95

5.4.3	Kunnskap	97
5.4.4	Innsats	99
5.4.5	Fair play & holdninger.....	101
5.4.6	Oppmøte, deltakelse, gymtøy og ”forsentkomming”	104
5.4.7	Universell og differensiell karaktersetting.....	106
5.4.8	Oppsummering.....	108
6.	Avsluttende betraktninger og oppsummering.....	109
6.1	Tanker og refleksjoner om prosessen.....	109
6.2	Oppsummering av sentrale funn	110
6.3	Oppgavens implikasjoner.....	112
6.4	Videre forskning på feltet.....	113
	Referanser	114
	Tabelloversikt.....	119
	Figuroversikt	120
	Vedlegg.....	121

Forord

Denne mastergradsavhandlingen er skrevet innenfor idrettsvitenskap, med tilhørighet til seksjonen for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole (NIH). Studien er en del av et større prosjekt ved seksjonen, som går under navnet: ”Hva skjer i skolen?”.

En lang, arbeidsom og til tider frustrerende, men ikke minst lærerik, periode er over. En 50 % stilling som lærer ved siden av studiene, har krevd utholdenhet, noe som igjen har forutsatt inspirasjon og motivasjon. Min inspirasjon for å skrive om elevvurdering i kroppsøving, har jeg hentet fra min utdanning ved NIH, og min hverdag som lærer i kroppsøving og idrettsfag. Jeg er fasinert av kroppsøvingfaget, og ser viktigheten av forskrift- og læreplanforankret vurdering.

Prosjektet ville ikke vært en realitet uten hjelp fra andre. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Inger-Åshild By, for faglige innspill og svært god oppfølging. Din kompetanse om vurdering er beundringsverdig. Jeg vil også benytte anledningen til å takke de åtte kroppsøvingslærerne som i en stressende hverdag tok seg tid til å la seg intervju. Videre vil jeg rette en stor takk til mine to gode venninner, Helene Hovbøl Greeny og Helene Aarem, og ”korrektur-mor” Kirsten Hovbøl. Tusen takk for solid hjelp med korrekturlesning, samt diskusjoner omkring fagdidaktisk teori. Takk også til medstudenter, venner og familie som har bidratt med smil, klapp på skulderen og positiv energi når det har vært nødvendig. Sist, men ikke minst, vil jeg rette en spesiell takk til mine kjære samboer, Thomas Bernås. Takk for støtte, tålmodighet og forståelse når jeg til tider har vært langt inne i min ”masterboble”. Jeg vil også takke deg for faglige diskusjoner og hjelp med gjennomlesning. Du har vært til mer hjelp enn du noen gang kan forestille deg.

Oslo, 1. juni 2015

Elisabeth Bach

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Læreplanarbeid og elevvurdering har alltid fanget min oppmerksomhet. En av årsakene til dette er at jeg i løpet av min studietid ved Norges idrettshøgskole har fått opplæring i både læreplanen i kroppsøving (gjeldende fra 2006) og den reviderte utgaven som ble innført i 2012. Som kroppsøvingslærer har jeg også erfart at elevvurdering kan være et problematisk tema, og at det er et område som hyppig diskuteres blant kolleger. Jeg har opplevd at lærere tilsynelatende driver ulik vurderingspraksis i faget. Samtidig har jeg selv fått kjenne på hvor utfordrende det kan være å vurdere elever rettferdig, og i tråd med forskrift, læreplan og rundskriv. Jeg har blant annet reflektert over hvordan en bør praktisere sluttvurdering etter gjeldende regelverk, og hvilke vurderingsformer som er gunstige å anvende. Endringene i læreplanen og vurderingsordningen, og ikke minst egen erfaring som kroppsøvingslærer, har vekket min interesse for å tilegne meg større forståelse for lærernes tolkning og praktisering av elevvurdering.

Flere undersøkelser viser til at vurdering i skolen har stått høyt på dagsorden under Kunnskapsløftet (LK06). Forskning om læreplan og elevvurdering indikerer at LK06 medførte ulik praksis, frustrasjon blant lærere i kroppsøving og spesielle utfordringer med tanke på vurdering og karaktersetting (Vinje, 2008; Prøitz & Borgen, 2010, Jonskås, 2008; Græsholt, 2011). Diskusjonen om bruk av innsats som vurderingskriterium, har imidlertid fått størst oppmerksomhet. Med innføringen av LK06, falt innsats bort som vurderingsgrunnlag. Dette vil si at LK06 representerte et brudd med tidligere vurderingspraksis basert på en tredelt vektning av *ferdigheter*, *kunnskap* og *innsats*. Kombinasjonen av at innsats ikke lenger skulle være et vurderingskriterium, og at det eksisterte svært ulike oppfatninger av hva som skulle betraktes som kompetanse i kroppsøvingsfaget, resulterte i en vurderingskultur med fokus på testing og måling av elevenes fysiske ferdigheter (Vinje, 2008; Prøitz & Borgen, 2010; Lyngstad, Flagestad, Leirvik & Nelvik, 2011). Både i media og i flere undersøkelser har det fremkommet at elevene mistrives med prestasjonsfokuset i kroppsøvingsfaget (Rønninghaug, 2013, Risøy, 2013; Græsholt, 2011; Lyngstad et al., 2011).

Høsten 2012 ble det innført en revidert læreplan i kroppsøvningsfaget for grunnskolen og den videregående skolen. I denne omgang var det kun kroppsøvningsfaget som fikk en revidert læreplan. Behovet for en endring kom blant annet som en følge av flere henvendelser til Utdanningsdirektoratet og undersøkelser av kroppsøvningsfaget, samt medieoppslag som indikerte at skolene drev ulik opplærings- og vurderingspraksis i faget. Det kom tydelig frem at deler av faget ikke fungerte i tråd med målene (Utdanningsdirektoratet, 2011). I forbindelse med revisjonen fulgte flere endringer i læreplanen og i forskrift til opplæringsloven. Eksempelvis ble innsats igjen tatt inn som et vurderingskriterium, og flere kompetansemål fikk nye formuleringer.

Det er gjort forholdsvis lite forskning på elevvurdering og karaktersetting etter innføringen av den reviderte læreplanen. Dette understreker behovet for økt oppmerksomhet på kroppsøvningslæreres vurderingspraksis.

1.2 Formålet med prosjektet

Formålet med dette prosjektet er å belyse elevvurdering fra et lærerperspektiv. Undersøkelsen vil ta for seg lærernes praktisering av elevvurdering i kroppsøving etter innføringen av den reviderte læreplanen, og lærernes tolkning av de offentlige dokumentene knyttet til elevvurdering.

Studien omfatter flere aspekter ved elevvurdering i kroppsøving. Fokuset vil rettes mot hovedområdene i læreplanen, og lærernes oppfatninger av de reviderte kompetansemålene. Samtidig vil jeg studere lærernes tolkninger av gjeldende retningslinjer for vurdering, og undersøke hvorvidt deres praksis er i tråd med forskrift og rundskriv. Etersom det synes å være gjort relativt få systematiske undersøkelser av læreres bruk av vurderingsverktøy i kroppsøvningsfaget, vil denne studien også sette fokus på hvilke vurderingsformer lærerne anvender for å innhente vurderingsgrunnlag. I tillegg vil jeg undersøke hvorvidt disse vurderingsformene fremmer en testkultur eller en vurderingskultur i faget. Hvilke elementer lærerne vurderer etter, og om de legger vekt på ulike elementer i vurderingen av en 4`er-, 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving, vil også være i fokus.

1.3 Problemstilling

Studien sikter på å belyse problemstillingen:

Hvordan tolker lærere i den videregående skolen de offentlige dokumentene knyttet til elevvurdering, og hvordan praktiserer de elevvurdering i kroppsøving?

Problemstillingen blir belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan oppfatter lærere hovedområdene og kompetansemålene?*
- 2) *Hvordan tolker og praktiserer lærere undervis- og sluttvurdering?*
- 3) *Hvilke vurderingsformer benytter lærere ved elevvurdering?*
- 4) *Hva legger lærere vekt på i vurderingen, og hvordan vektet de ulike elementene?*

1.3.1 Operasjonalisering av begreper i problemstillingen

I hovedproblemstillingen benyttes begrepet *tolker*. Med dette mener jeg lærernes oppfatninger og forståelse av offentlige dokumenter om elevvurdering. *De offentlige dokumentene*, som det vises til i problemstillingen, er i denne sammenhengen forskrifter (forpliktende retningslinjer) og rundskriv (veiledninger) om elevvurdering gitt i:

- *Forskrift til opplæringsloven* (For 2006-06-23 nr. 724)
- *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06).
- ”Læreplanen i kroppsøving” (gjeldende fra 01.08.12)
- Rundskriv Udir-1-2010: ”Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3”.
- Rundskriv Udir-08-2012: ”Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring”.

I forskrift til opplæringslovens kapittel 3: ”Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring”, vises det i omtale av vurdering til ”eleven, lærlingen og lærekandidaten”. I denne oppgaven anvendes begrepet *elevvurdering*, da den tar for seg vurdering av elever, og ikke læringer, lærekandidater. Elevvurdering innebærer vurdering av elevens kompetanse i faget (Kunnskapsdepartementet, 2006).

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er organisert i seks kapitler. I kapittel 2, ”Kunnskapsstatus på feltet”, gis det en oversikt over tidligere undersøkelser av elevvurdering i kroppsøving. Videre presenteres oppgavens teoretiske rammeverk i kapittel 3. Det redegjøres for bestemmelsene knyttet til grunnlaget for vurdering, samt underveis- og sluttvurdering, i forskrift til opplæringsloven. Samtidig introduseres ulike vurderingsparadigmer, og begrepene *testkultur* og *vurderingskultur*. I dette kapitlet fremstilles også en analytisk ramme for vekting av elevatferd som omfatter universell og differensiell karaktersetting, og en modell for analyse og drøfting. Kapittel 4 omfatter forskningsprosjektets metodiske tilnærming, og overveielser og valg gjort underveis i prosessen. Deretter presenteres resultat og drøfting samlet i kapittel 5. Avslutningsvis, i kapittel 6, gis det uttrykk for tanker og refleksjoner om prosessen, i tillegg til at oppgavens sentrale funn blir oppsummert. Helt til slutt fremmes et forslag til fremtidig forskning.

2. Kunnskapsstatus på feltet

Jonskås utarbeidet i 2010 en kunnskapsoversikt over kroppsøvingfaglig forskningslitteratur i Norge for perioden 1978-2010. I rapporten fremkommer det at det er ”stor interesse rundt kroppsøvingfaget, og det er et fag mange har meninger om” (Jonskås, 2010, s. 7). Videre understrekes det at ”det er lite forskning på høyere nivå, særlig når det kommer til elevvurdering og kroppsøving generelt. Det er svært mangelfull kunnskap om hva elever lærer og hvordan undervisningen foregår” (Jonskås, 2010, s. 7). I oversikten antydes det at det trengs mer forskning innen kroppsøvingfaget. Elevvurdering er et av de feltene hvor kunnskapsmangelen understrekes spesielt. Lauvås (2007) skriver i sin rapport at kunnskapsgrunnlaget om karaktersetting generelt er lavt i Norge. Det viser seg likevel at forskning gjort før innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) i stor grad omfatter karaktersetting (Hofnes, 1993; Peev, 2001; Kleiberg, 2002). Forskningsresultatene viser til at ulik praksis for karaktersetting i kroppsøving også var en utfordring før LK06.

Av tidligere forskning vil jeg trekke frem undersøkelser som er relevante sett i lys av oppgavens problemstilling. Jeg vil først og fremst presentere undersøkelser som omfatter elevvurdering i kroppsøving i perioden 2006 og fram til i dag, ettersom den reviderte læreplanen i kroppsøving er en del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Studier gjort i Norge vil bli prioritert, da forskjellige land har ulik læreplantradisjon, samt retningslinjer for karaktersetting.

2.1 Undersøkelser om elevvurdering i kroppsøving fra 2006

Flere studier har undersøkt hvilke kriterier lærere legger til grunn for vurdering i kroppsøving, lærernes vektning av kriteriene og grunnlaget for standpunktkaraktersettingen. Vinje (2008) gjennomførte en pilotundersøkelse med navn ”Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving”. Undersøkelsen tok sikte på å finne ut om det er tendenser eller indikasjoner i forhold kroppsøvingslærernes holdninger og praksis knyttet til vurdering. Resultatene indikerer at innsats som kriterium fortsatt blir brukt, og at det er store sprik mellom lærerne i forhold til hvordan de vekter ferdigheter, innsats og kunnskap. Det vises også til at lærerne mener kompetansemålene er for brede, og at de i større grad ønsker tydelige minstekrav og standardiserte krav.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Prøitz og Borgen (2010) gjennomført et forskningsoppdrag for å fremskaffe informasjon om lærernes praksis ved standpunktvurdering i fem fag, deriblant kroppsøving. Læreres notater om elevene, dokumentasjon fra egentreningsperiode på Vg3 og elevenes resultater på fysiske tester, viste seg å utgjøre det viktigste grunnlaget for standpunkt-karaktersettingen. Funnene indikerer også at lærerne vektlegger innsats, deltakelse og oppmøte i karaktersettingen. Prøitz og Borgen (2010) stiller spørsmål til hvorvidt dagens vurderingsordning kan anses som rettferdig, da det fremkommer ulik vurderingspraksis blant lærere.

Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) har skrevet en rapport som omhandler lærernes praksis for karaktersetting etter innføringen av LK06 og ny vurderingsforskrift. Samtidig har de undersøkt i hvilken grad kroppsøvingslærerne uttrykker at LK06 og ny vurderingsforskrift har påvirket deres undervisning og vurdering i faget. Funnene tyder på at lærerne ikke har endret vurderingspraksis i tråd med gjeldende føringer. Dette indikerer at endringene i reformen ikke har lyktes på fagnivå innen kroppsøvingsfaget.

Det finnes flere tidligere mastergradsprosjekter som omhandler vurdering i kroppsøving, og som med ulike innfallsvinkler tar opp: oppfatninger av læreplanen og kompetansemålene, elevvurdering, vektlegging av innsats og ulike metoder for å innhente vurderingsgrunnlag, blant annet testing i kroppsøvingsfaget.

Hansen (2013) var tidlig ute med å beskrive lærernes møte med en revidert læreplan i kroppsøving. Han studerte endringene i læreplanen og i forskriftene til opplæringsloven generelt, men fokuserte ikke spesielt på vurdering.

Jonskås (2009) har i sin kvalitative studie undersøkt lærerens tolkning og praktisering av elevvurdering i kroppsøving etter innføringen av LK06. Fokusområder i studien er oppfatninger av kompetansemålene, undervis- og sluttvurdering, vurderingsmetoder og vurderingsgrunnlag. Funnene peker i retning av at vurderingstradisjonene ved skolene står sterkt, og at de er avgjørende for hvordan lærerne anskaffer seg vurderingsgrunnlag. Lærerne oppfatter kompetansemålene som vide og lite konkrete, de tolker vurderingsforskriftene forskjellig og praktiserer sluttvurderingen ulikt.

Bomo (2008) har intervjuet lærere og rettet søkelyset mot hvilke erfaringer som er gjort

i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet. Resultater fra studien viser til at endringene i vurderingsordningen var en kilde til frustrasjon og usikkerhet blant lærerne. Det fremheves at lærerne opplever kompetansemålene under hovedområdet idrett og dans som uklare, og at kompetansemålet om å bruke naturen som matkilde er vanskelig å få gjennomført. Lærerne ønsker mer konkrete og håndfaste kompetansemål. På en annen side konkluderes det med at lærerne stort sett var fornøyde med læreplanen.

Persen (2008) har studert formativ og summativ vurdering på idrettsfag, med fokus på faget aktivitetslære. Det trekkes samtidig paralleller til kroppsøvingfaget. Resultater fra studien indikerer at lærernes vurderingspraksis er forbundet med flere problemer. Det er blant annet knyttet usikkerhet til hva som skal vurderes og hvordan lærerne skal skaffe vurderingsgrunnlag. Det påpekes også at den summative vurderingsformen er den ledende vurderingsformen, og at det formative vurderingsaspektet bør styrkes.

Eggesvik og Johansen (2012) og Ottesen (2011) har ut ifra et elevperspektiv undersøkt vurdering i kroppsøving. Eggesvik og Johansen (2012) har studert hvordan elever ved yrkesfaglig studieretning opplever å bli vurdert etter kompetansemålene i læreplanen i faget. Resultatene tyder blant annet på at elevene opplever at underveisvurderingen er mangelfull. Ottesen (2011) retter søkelyset på elevenes erfaringer og meninger om vurdering i kroppsøving. Funn tyder på at elevene er usikre hva de skal vurderes i, og hvilke vurderingskriterier som er gjeldende. Elevene opplever også at de får lite konstruktiv feedback og tilbakemeldinger på hvordan de ligger an i faget.

Eide (2011) har undersøkt hvordan elever og lærere oppfatter vurderingspraksisen i kroppsøving. Han har rettet fokuset mot offentlige føringer med vekt på vurdering for læring. Funnene peker i retning av at skolene har et forbedringspotensiale når det kommer til vurderingspraksis i faget. I tillegg vises det til at kameratvurdering, egenvurdering og elevinvolvering, så å si er fraværende ved flere skoler. Studiens resultater indikerer videre at lærerne ikke praktiserer vurdering i tråd med forskriftene. Lomsdal (2012) har ved bruk av elektronisk spørreskjema studert læreres synspunkter på elevvurdering og endringer i læreplan og forskrift til opplæringsloven. Funn i studien tyder på at lærerne fortsatt legger vekt på innsats ved karaktersetning. De er også positive til at innsatsen skal vektlegges som en del av grunnlaget for vurdering, slik Utdanningsdirektoratet foreslo i høringsbrevet. Næss og Aasland (2013) har studert

innsatsbegrepets betydning for lærere på ungdomstrinnet. De har fokusert på om lærerne har gjort endringer i vurderingspraksisen underveis i LK06. Funn i studien antyder at lærerne har oversett at innsatsen var tatt bort som kriterium og at de fremdeles anvender tester for å sikre seg et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag.

Flere undersøkelser på masternivå underbygger at testing er vanlig praksis i kroppsøvingfaget. Risøy (2013) har ved bruk av kvalitative intervjuer studert elevenes erfaringer med testing i kroppsøvingfaget. Studien konkluderte med at det i utstrakt grad fortsatt benyttes tester som måler fysiske egenskaper som utholdenhet og styrke. Funn i studien tyder også på at elevene generelt ikke opplever at de lærer noe særlig av de fysiske testene, og at de først og fremst benyttes som dokumentasjon og ved karaktersetning i faget. Rønninghaug (2011) har intervjuet åtte elever med karakteren 1 eller ”ikke vurdert” (IV). Hun hevder at mange elever dropper ut av kroppsøvingundervisningen, og at hovedårsaken til dette er tester og prestasjonskrav. Det pekes også på at dagens vurderingspraksis med vektlegging av prestasjon, ferdigheter og resultat, fører til at elevene mister gleden og motivasjonen til å bevege seg. Carlsson (2008) har rettet fokus mot hvordan lærere tolker, vurderer og oppfatter evne hos elever i kroppsøvingfaget. Funnene peker i retning av at lærerne betrakter evne som et prestasjonsrettet og objektivt fenomen. Græsholt (2011) har tatt for seg kroppsøvingfaget i den videregående skolen. Ved å intervjuer elever om erfaringer ved elevvurdering i kroppsøving, har han undersøkt hvilke vurderingskulturer som kommer til uttrykk i undervisningen. Studien konkluderte blant annet med at vurderingen er sterkt preget av en testkultur og det psykometriske paradigmat. Videre viser studien til Græsholt (2011) at hovedområdene ”Idrett og dans” og ”Trening og livsstil” i stor grad vektlegges, mens ”Friluftsliv” i liten grad blir vektlagt. Kompetansemålene i dans innenfor hovedområdet ”Idrett og dans” synes imidlertid å bli nedprioritert.

Tidligere forskning om vurdering i kroppsøving som har blitt presentert i dette kapitlet, har gitt meg en innsikt, og ikke minst en oversikt over forskningsfeltet. Jeg har tilegnet meg ny kunnskap om hvordan lærere tolker og praktiserer elevvurdering i kroppsøving. I tillegg har studiene bidratt til å gi meg et tydeligere bilde av hvilke utfordringer vi står overfor med tanke på å bedre lærernes vurderingspraksis i faget. Undersøkelsene jeg har belyst, vil også være interessante for å vurdere om resultater fra min studie samsvarer med de funnene som har blitt presentert her.

3. Teoretisk forankring

I dette kapitlet presenteres oppgavens teorigrunnlag. Innledningsvis gis en kort introduksjon av begrepene vurdering og evaluering. Det blir deretter gjort rede for endringene i den reviderte læreplanen i kroppsøving, samt relevante vurderingsforskrifter. Videre utdypes enkelte områder innenfor temaene undervisvurdering og læring. Vurderingsparadigmer, vurderingskultur og universell og differensiell karaktersetning, er inkludert for å belyse lærernes vurderingsformer og vurderingsgrunnlag. Kapitlet avsluttes med en modell for analyse og drøfting.

3.1 Vurdering og evaluering – to sider av samme sak

I Norge har det blitt benyttet flere forskjellige definisjoner på begrepet vurdering. I praktisk-pedagogisk sammenheng blir begrepene vurdering og evaluering ofte brukt om hverandre (Imsen, 2009; Ålvik, 1993; Hiim & Hippe, 1998; Lyngsnes & Rismark, 2007; Helle, 2000; Engh, 2011). Det er verken store språklige eller faglige forskjeller på begrepene (Ålvik, 1993). Engh (2011) hevder at uttrykkene ”vurdere” og ”evaluere” begge har sin rot i ordet verdi. Vurderingsbegrepet kommer fra det tyske ordet ”werderen”, som betyr å verdsette eller bestemme verdien av noe, mens evaluering er en fornorskning av det engelske ordet ”evaluate”, som er en avledning av ”value”. Lyngsnes og Rismark (2007) understreker at det i begge begrepene finnes normer for hva som er bra, og kriterier å vurdere i forhold til. Disse normene og kriteriene vil være ulike alt etter hva som blir vurdert.

Lyngsnes og Rismark (2007) hevder at begrepet evaluering har blitt benyttet i den pedagogiske faglitteraturen siden 1960-tallet. I offentlige dokumenter og i faglige forbindelser benyttes ikke lenger uttrykket evaluering om vurdering av elevenes kompetanse. I stedet brukes utelukkende begrepet vurdering (Engh, 2008a). Dette bekreftes i offentlige dokumenter om elevvurdering i Norge. I forskrift til opplæringsloven, læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), læreplanen i kroppsøving (01.08.2012), rundskriv Udir-1-2010 og rundskriv Udir-08-2012, brukes konsekvent begrepet vurdering om det som måler kvaliteten på elevenes kompetanse. Engh (2008a) understreker at dette kan ha sammenheng med den engelske retorikken, ettersom elevvurdering nå blir omtalt som ”pupil assessment” eller ”student assessment”, og ikke

lenger ”evaluation”. Jeg har valgt å støtte meg til de offentlige dokumentene, og benytte begrepene *vurdering* og *elevvurdering* i denne oppgaven.

Vurderingsbegrepet kan forstås og tolkes ulikt beroende på konteksten. Konteksten i denne oppgaven vil være den videregående skolen, og fokuset vil være rettet mot elevvurdering. Med utgangspunkt i et lærerperspektiv vil oppgaven omhandle vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget, og lærernes tolkninger av de offentlige dokumentene knyttet til elevvurdering.

3.2 Revidert læreplan i kroppsøving

3.2.1 Bakgrunnen for den reviderte læreplanen

I Meld.St. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet* presiseres følgende: ”Faget har vært gjenstand for diskusjon, spesielt knyttet til vurderingspraksis og vurderingsbestemmelsene i læreplanen for faget og forskrift til opplæringsloven” (s. 38). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2011) var det behov for en gjennomgang av læreplanen i kroppsøving. Behovet for en revisjon var som nevnt innledningsvis, flere henvendelser til Utdanningsdirektoratet, medieoppslag, samt undersøkelser om kroppsøvingsfaget som pekte i retning av at skolene drev ulik opplærings- og vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2011). Tilbakevendende temaer var privatistordningen, bruk av prestasjonstester i faget, usikkerhet rundt vurdering av elevenes sluttkompetanse, ulike oppfatninger av hva som er kompetanse i faget og hva som skal inngå i vurderingsgrunnlaget. Det fremheves i Meld.St. 22 (2010-2011) at tilbakemeldingene departementet har fått, kan tyde på at faget er i ferd med å utvikle en kultur for måling av fysiske prestasjoner. Kunnskapsdepartementet ønsket på bakgrunn av dette mer informasjon om hvordan opplæringen gjennomføres, og ba derfor Utdanningsdirektoratet om en helhetlig gjennomgang av faget (Utdanningsdirektoratet, 2011). Departementet så også behovet for en kartlegging av læreres undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget (Meld.St. 22 (2010-2011)).

I forbindelse med dette oppdraget oppnevnte Utdanningsdirektoratet våren 2011 en arbeidsgruppe bestående av følgende fire fagpersoner i kroppsøving; Idar Lyngstad (leder), Lene Flagestad, Petter Erik Leirhaug og Ingrid Nelvik (Lyngstad et al., 2011).

Arbeidsgruppen fikk i oppdrag å gjennomgå læreplanen, kartlegge opplærings- og vurderingspraksis, undersøke eksamensordningen for privatister og se på bestemmelser for vurdering. Arbeidsgruppen skulle også foreslå eventuelle endringer til en revidert utgave av læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2011).

3.2.2 Oversikt over endringer i den reviderte læreplanen

01.08.12 ble den reviderte læreplanen i kroppsøving innført. I Utdanningsdirektoratets rundskriv ”Udir-08-2012- Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring”, datert 23.08.12, redegjøres det for endringer i læreplanen for faget, i forskrift til opplæringsloven og i forskrift til privatistloveksamen. Nedenfor presenteres de endringene som er av betydning for denne oppgavens problemstilling.

Et tydeligere formål

Formålet med faget har fått et tydeligere innhold. I tillegg inneholder det reviderte formålet noen nye elementer. Det kommer tydelig frem at organisert aktivitet, fri aktivitet og eksperimentering står sentralt som aktivitetsområder i kroppsøvingfaget. Begrepet “fair play” har blitt operasjonalisert, og omfatter nå samhandling og å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Dette innebærer at elevene skal gjøre hverandre gode. I det reviderte formålet blir det tydeliggjort at elevene må forstå hva som skal til for å nå egne målsetninger. I tillegg blir refleksjon over egen kompetanse og innsats vektlagt i større grad enn tidligere. Det fokuseres også på det mangfold av bevegelsesidealer som preger dagens samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Felles hovedområder for ungdomstrinnet og videregående opplæring

Hovedområdene ”Idrettsaktivitet og dans” på 5.-7. årstrinn og ”Idrett og dans” fra 8. årstrinn til Vg3, er endret til hovedområdet ”Idrettsaktivitet”. Det tidligere hovedområdet ”Aktivitet og livsstil” på 8.-10. årstrinn er nå endret til ”Trening og livsstil”, slik at både ungdomstrinnet og videregående opplæring har de samme tre hovedområdene. Ved å bruke samme navn, synliggjøres i større grad progresjonsløpet mellom trinnene (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Flere endringer i kompetansemålene

I den reviderte læreplanen er progresjon et viktig prinsipp. Kompetansemålene har blitt tydeligere for å sikre progresjon i de ulike nivåene. Spiralprinsippet benyttes dermed

klarere i denne utgaven. ”Spiralprinsippet innebærer at kompetansemålene bygger på hverandre, og at kompleksiteten i kompetansemålene øker gjennom hele grunnopplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 3). I takt med elevenes økende alder og kompetanse, skal dette prinsippet gjøre det enklere å tilrettelegge for at aktiviteter blir gjentatt i stadig mer avanserte former. Bakgrunnen for endringene i enkelte kompetansemål var behovet for en konkretisering av målene. Samtidig påpekes det i rundskrivet at det var ønskelig å tydeliggjøre progresjonen fra barnetrinnet til videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

I tillegg til at kompetansemålene i større grad bygger på hverandre, henger de nå klarere sammen med formålet med faget. Dette gjelder spesielt prinsippene om ”livslang bevegelsesglede” og ”samhandling og fair play”. Før revisjonen var begrepene samhandling og fair play kun inkludert i ett kompetansemål på Vg3. Dette kompetansemålet var utformet slik: ”vise evne til forpliktende samarbeid, fair play, toleranse og omsorg” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 156). Nå er samhandling og fair play inkludert i kompetansemål på alle hovedtrinn. De utgjør dermed en del av vurderingsgrunnlaget i faget på Vg1, Vg2 og Vg3.

De følgende kompetansemålene viser hvordan samhandling og fair play er inkludert i den reviderte læreplanen:

- Vg1: *Praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idretter og aktiviteter*
- Vg2: *Bruke og overføre prinsipper for fair play i rørsleaktiviteter*
- Vg3: *Drøfte korleis eiga utøving av fair play kan påverke andre i aktiviteter, trening og spel*

(Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 6-7).

Utdanningsdirektoratets oppnevnte arbeidsgruppe foreslo flere endringer innenfor hovedområdet ”Friluftsliv”. Lyngstad et al. (2011) var tydelige på at kroppsovingsfagets tidsramme gjorde det utfordrende å tilrettelegge for måloppnåelse i friluftsliv. ”Innenfor fagets timetall er det vanskelig å få gjennomført opphold i naturen med en kvalitet og varighet som gjør at det gir mening å arbeide mot friluftslivskompetansen i gjeldende læreplan” (Lyngstad et al., 2011, s. 25).

Kompetansemålene nedenfor er hentet fra læreplanen i kroppsøving gjeldende fra 2006:

- Vg1: *Praktisere friluftsliv med naturen som matkjelde*
- Vg2: *Planleggje, gjennomføre og vurdere opphald i naturen, og gjere greie for korleis mat, utstyr og klede kan verke inn på opplevinga av naturen*
- Vg3: *Planleggje, gjennomføre og vurdere turopplegg med kart og kompass som hjelpemiddel*

(Utdannings- og forskingsdepartementet, 2005, s. 156).

De følgende kompetansemålene viser hvordan friluftsliv er inkludert som kompetanseområdet i den reviderte læreplanen:

- Vg1: *Praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring*
- Vg2: *Bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv*
- Vg3: *Planleggje og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måtar å orientere seg på*

(Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 6-7).

Som vist over, har kompetansemålene under hovedområdet ”Friluftsliv” for Vg1 og Vg2 fått forholdsvis store endringer i den reviderte læreplanen. Det kan se ut til at disse kompetansemålene har fått en mer åpen formulering. Kompetansemålet i friluftsliv for Vg3 ble i liten grad endret i forbindelse med innføringen av den reviderte læreplanen.

Enkelte kompetansemål i læreplan i kroppsøving (gjeldende fra 2006), inneholdt verbene ”utvikle”, ”videreutvikle” og ”mestre”. Dette betegnes som ”ipsative” mål, og kjennetegnes av at eleven skal sammenligne utviklingen eller videreutviklingen med det nivået han/hun var på da klassen tok fatt på oppgaven (Engvik, 2010).

Utdanningsdirektoratet (2011) hevder de har fått en del tilbakemeldinger fra kroppsøvingslærere om at formuleringene ”utvikle”, ”videreutvikle” og ”mestre” er problematiske. Ved vurdering av slike kompetansemål blir ikke grad av måloppnåelse lagt til grunn. Læreren må vektlegge elevens progresjon eller utvikling/videreutvikling av ferdigheter (Engvik, 2010). Dette har ført til at enkelte kompetansemål har fått nye formuleringer. Nedenfor presenteres eksempler på hvordan kompetansemålene som omfatter individuelle idretter og lagidretter har blitt endret på hvert trinn.

Kompetansemål hentet fra læreplanen i kroppsøving gjeldende fra 2006:

- Vg1: *Utvikle ferdigheter i individuelle idrettar og lagidrettar*
- Vg2: *Vidareutvikle ferdigheter i individuelle idrettar og lagidrettar*
- Vg3: *Meistre ein individuell idrett og ein lagidrett*

(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 155-156).

De følgende kompetansemålene er hentet fra den reviderte læreplanen i kroppsøving:

- Vg1: *Gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar*
- Vg2: *Praktisere treningsmetodar for å forbetre ferdigheter i individuelle idrettar, dans og alternative rørsleaktivitetar*
- Vg3: *Vise kunnskapar og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre rørsleaktivitetar gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel*

(Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 6-7).

Endringene i kompetansemålene indikerer at verbene ”utvikle”, ”videreutvikle” og ”mestre” har blitt erstattet av ”gjøre funksjonell bruk av”, ”praktisere” og ”vise kunnskaper” (Utdanningsdirektoratet, 2011). Arbeidsgruppen påpeker at det er vanskelig å måle ferdighetsutvikling innenfor fagets tidsramme, og at vurderingen av elevenes ferdigheter kan komme i konflikt med fagets formål. Funksjonell bruk er derfor inkludert for å fremheve at ferdigheter skal settes inn i en sammenheng. Av samme grunn har progresjon blitt prioritert i de reviderte kompetansemålene (Lyngstad et al., 2011).

Videre vil jeg gjøre rede for innsats som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, og se nærmere på Utdanningsdirektoratets (2012a) tydeliggjøring av testbruk i faget.

Innsats

I forskrift til opplæringslovens § 3-3 andre ledd fastslås det at elevens innsats skal være en del av vurderingen i faget kroppsøving i hele grunnopplæringen. Det er ikke noe som peker i retning mot at innsatsen skal prosentfestes. Det er opp til hver enkelt lærer å drøfte og avveie i hvor stor grad innsatsen skal vektlegges i vurderingen. I rundskrivet gis det en utfyllende beskrivelse av hva innsats i kroppsøving innebærer:

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.

(Utdanningsdirektoratets, 2012a, s. 6).

Som vedtatt i vurderingsforskriften foreslo Lyngstad et al. (2012) at innsats skal vektlegges i vurderingen. Utdanningsdirektoratets (2012a) beskrivelse av hva innsats i kroppsøving innebærer, er i tråd med arbeidsgruppens anbefalinger.

I formålet med faget presiseres det at det å være i bevegelse og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en viktig del av faget. Med et slikt formål er det naturlig at arbeidsprosessen blir et vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Dette gjelder også ved samarbeidsoppgaver. ”Den enkelte elev er avhengig av at de andre elevene yter innsats og opptre målrettet ut fra aktivitetens logikk for at den enkelte skal kunne utvikle kompetansen sin” (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 6). Dette understreker at innsats er viktig i mange aktiviteter, også i aktiviteter der elever har liten kompetanse. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2012a) kan elever med lav kompetanse og med lave forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse, oppnå en god karakter i faget, ettersom innsatsen er en del av vurderingsgrunnlaget. “Tilsvarende er det viktig at de som har gode ferdigheter i bestemte aktiviteter bruker kompetansen sin også til at andre kan få mulighet til å utvikle sin kompetanse i samspill med dem som mestrer på høyt nivå” (Lyngstad et al., 2011, s. 27). Dette poengterer viktigheten av at alle elever yter en innsats, slik at nivået på kroppsøvingundervisningen blir best mulig.

Bruk av tester i kroppsøvingfaget

Utdanningsdirektoratet (2012a) presiserer at verken gjeldende læreplan eller forskrift til opplæringsloven gir metodiske anbefalinger om bruk av tester. De stiller seg mer kritisk enn tidligere til omfattende bruk av tester for å sette karakterer i kroppsøving. Kompetansemålene er ikke formulert på en måte som angir at elevene skal vise fysiske ferdigheter som styrke, løpe fort eller hoppe høyt (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Her tydeliggjøres det at testresultater i form av cm, kg eller antall repetisjoner, ikke direkte

kan overføres til en karakterskala. Samtidig bemerkes det at bruk av testresultater som vurderingsgrunnlag kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet, og i stedet frembringe et normrelatert vurderingsprinsipp. Et normrelatert vurderingsprinsipp innebærer å bruke testresultater som grunnlag for å sammenligne elever (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Ifølge Utdanningsdirektoratets rundskriv (2012a) vil det være mer hensiktsmessig å koble testene til generelle treningsmetoder og prinsipper, slik at elevene får erfaring og innsikt i bruk av testing, i stedet for å spesialisere elevenes fysiske og/eller tekniske ferdigheter. Det foreslås også å la elevene få ta regien og gi de mulighet til å utforme en god test, der de kan organisere, gjennomføre og registrere for hverandre. Deretter kan elevene få i oppgave å reflektere rundt hva som påvirket testresultatet. Dersom elevene får vurdere eget arbeid på en slik måte, får de innsikt i egne forutsetninger. Utdanningsdirektoratet (2012) hevder at det kan ligge mye god læring i å organisere testingen på denne måten.

3.3 Forskrift til opplæringsloven

Grunnlaget for vurdering i fag, underveisvurdering og sluttvurdering, utarbeidet av Kunnskapsdepartementet i 2006, er regulert i forskrift til opplæringslovens kapittel 3: ”Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring”. Forskriftene om underveis- og sluttvurdering ble først endret i 2007, og deretter i 2009. Grunnlaget for vurdering i fag ble endret da den reviderte læreplanen i kroppsøving trådte i kraft i 2012. I det følgende presenteres enkelte paragrafer hentet fra forskrift til opplæringslovens kapittel 3. Jeg har valgt å gjengi utdrag som er interessante for å belyse undersøkelsens problemstilling.

3.3.1 Grunnlaget for vurdering i fag

I forskrift til opplæringsloven § 3-1 fjerde ledd står det at det skal være kjent for eleven hva som er målet for opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2006). ”I kroppsøving er grunnlaget for vurdering endret flere ganger med ulik vektning av innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, teori og forutsetninger” (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 5).

Grunnlaget for vurdering i fag er angitt i § 3-3 første og andre ledd:

§ 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag

Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.

I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lærekandidaten trekkjast inn. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.

Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal møte fram og delta aktivt i opplæringa slik at læraren og instruktøren får grunnlag til å vurdere eleven, lærlingen og lærekandidaten sin kompetanse i faget. Læraren og instruktøren skal leggje til rette for at han eller ho får eit tilstrekkeleg grunnlag for å vurdere kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten, slik at den retten eleven, lærlingen og lærekandidaten har etter § 3-1, blir oppfylt. Stort fråvær eller andre særlege grunnar kan føre til at læraren ikkje har tilstrekkeleg grunnlag for å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunkt-karakter.

I § 3-3 første ledd fremheves det at grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene i læreplanene for fagene. Dette innebærer at elevenes kompetanse skal avgjøres på bakgrunn av en helhetsvurdering av kompetansemålene som er fastsatt i læreplanen. Formålet med faget må sees i sammenheng med kompetansemålene, men de er ikke en selvstendig del av grunnlaget for vurdering i fag (Utdanningsdirektoratet, 2010). I andre ledd understrekes det at forutsetningene til den enkelte elev, fravær eller forhold som er knyttet til orden og oppførsel ikke skal trekkes inn i vurderingen i fag. Årsaken til dette er, ifølge Utdanningsdirektoratet (2010), at vurderingen skal uttrykke elevenes oppnådde kompetanse i faget. Elevenes innsats skal derimot være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Tredje ledd fastslår at lærere har plikt til å skaffe et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Hvor omfattende lærerens plikt er, må vurderes i hvert enkelt tilfelle, men det kommer tydelig frem at læreren skal legge forholdene til rette slik at eleven har mulighet til å delta i vurderingssituasjoner. Det presiseres også at elevene skal møte opp og delta aktivt i opplæringen, slik at læreren får et grunnlag til å vurdere elevens kompetanse. Dersom eleven er fraværende i planlagte vurderingssituasjoner og et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag mangler, kan halvårsvurdering med karakter eller standpunkt-karakter utebli (Utdanningsdirektoratet, 2010).

§ 3-5 omfatter grunnlaget for vurdering i orden og oppførsel:

§ 3-5. Grunnlaget for vurdering i orden og i åtferd

Grunnlaget for vurdering i orden og i åtferd er knytt til i kva grad eleven opptre i tråd med ordensreglementet til skolen.

Grunnlaget for vurdering i orden er knytt til om eleven er førebudd til opplæringa, og korleis arbeidsvanane og arbeidsinnsatsen til eleven er. Det inneber mellom anna om eleven er punktleig, følgjer opp arbeid som skal gjerast, og har med nødvendig læremiddel og utstyr.

Grunnlaget for vurdering i åtferd er knytt til korleis eleven oppfører seg overfor medelevar, lærarar og andre tilsette i og utanfor opplæringa. Det inneber mellom anna om eleven viser omsyn og respekt for andre.

Vurderinga av orden og åtferd skal haldast åtskild frå vurderinga av eleven sin kompetanse i fag. ...

I § 3-5 første ledd fastsettes det at grunnlaget for vurdering i orden og oppførsel omfatter hvorvidt eleven i løpet av skoleåret opptre i forhold til skolens ordensreglement. I annet ledd fremgår det at grunnlaget for vurdering i orden og oppførsel er knyttet til om elevene møter forberedt til undervisningen, hvordan elevenes arbeidsvaner og arbeidsinnsats er, hvorvidt elevene er punktlige og om elevene har med seg lærebøker og lignende. Tredje ledd er knyttet til hvordan elevene oppfører seg med tanke på respekt og omtanke for andre, mens det i fjerde ledd understrekes at vurderingen av orden og oppførsel skal holdes adskilt fra fagkarakteren (Utdanningsdirektoratet, 2010).

3.3.2 Underveisvurdering

I § 3-11 presiseres det følgende om underveisvurdering:

3-11. Undervegsvurdering

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2.

Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervegsvurderinga 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 ein 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, jf. § 3-13 og i samband med samtalen med foreldra etter § 20-3 og § 20-4. ...

§ 3-11 første ledd innbefatter at undervisvurderingen skal bidra til vurdering for læring. Hensikten er å øke elevens kompetanse i faget. I andre ledd understrekes det at undervisvurderingen skal gis løpende og systematisk. Dette innebærer at undervisvurderingen må være en kontinuerlig del av opplæringen, og at vurderingsarbeidet må være planmessig og kunne følges opp over tid. Det presiseres også at undervisvurderingen både kan være skriftlig og muntlig. I tredje ledd fremkommer det at undervisvurderingen skal gi informasjon om elevenes kompetanse i forhold til kompetansemålene i læreplanen. Undervisvurderingen skal rettes mot det som skal læres, og gi informasjon om hvordan eleven kan øke kompetansen sin i faget. Videre konstateres det at eleven har krav på en samtale med kontaktlærer eller instruktør minst en gang i halvåret. Temaet for samtalen skal være elevens utvikling i forhold til kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Egenvurdering er angitt i § 3-12:

§ 3-12. Egenvurdering

Egenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4.

I § 3-12 konstateres det at elevens egenvurdering er en del av undervisvurderingen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2010) skal elevene involveres i vurderingsarbeidet ettersom de er en viktig ressurs. ”Ved å vurdere eget arbeid og egen fremgang får eleven, lærlingen og lære kandidaten innsikt i hva hun/han skal lære, hva hun/han mestrer, og hvordan hun/han lærer” (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 6). Hensikten med egenvurdering er å gi elevene et realistisk bilde av eget aktivitets- og kunnskapsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2010).

§ 3-13 omfatter halvårsvurdering i fag. Under intervjuene i denne undersøkelsen ble ikke lærerne stilt spørsmål om halvårsvurdering som en del av undervisvurderingen. Halvårsvurdering var heller ikke noe lærerne trakk frem. Halvårsvurdering vil derfor ikke bli presentert i dette kapittelet, eller drøftet i kapittel 5.0.

3.3.3 Sluttvurdering

Sluttvurdering i fag er angitt i § 3-17:

§ 3-17. Sluttvurdering i fag

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidat 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. ...

I § 3-17 første ledd presiseres det at sluttvurderingen skal gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringen i fag. Det konstateres i andre og tredje ledd at sluttvurderingen omfatter standpunktkarakterer og eksamenskarakterer.

Standpunktkarakteren regnes som et enkeltvedtak, og eleven har klagerett. Eleven har derimot ikke klagerett på undervisningsvurderinger, eksempelvis karakterer fastsatt i halvårsvurdering i fag (Utdanningsdirektoratet, 2010).

§ 3-18 annet ledd viser til sentrale prinsipper knyttet til fastsettelsen av standpunktkarakterer:

§ 3-18. Standpunktkarakterar i fag

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. ...

I § 3-18 første ledd fremgår det at standpunktkarakterene er karakterer som blir gitt ved avslutningen av opplæringen, og som skal føres på vitnemålet. I andre ledd understrekes det at karakteren skal baseres på et bredt grunnlag som skal vise den samlede kompetansen i faget. Utdanningsdirektoratet (2010) hevder at det ikke er lov å fastsette standpunktkarakterer på grunnlag av et utvalg av kompetansemålene. Det presiseres i § 3-18 andre ledd at elevene skal ha mulighet til å forbedre kompetansen sin før standpunktkarakteren er satt. Elevene skal dessuten vite hva som vektlegges i fastsetting av karakteren.

3.4 Underveisvurdering og læring

3.4.1 Tilbakemeldinger og framovermeldinger

Undervisning er en svært sammensatt og komplisert prosess. Evnen til å gi passende tilbakemeldinger og framovermeldinger til rett tid, kan derfor være en lærers mest verdifulle kompetanse (Holst & Anderson, 1992). Viktigheten av tilbakemeldinger er poengtert i Meld.St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*, i St.meld. nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og i St.meld. nr 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Meldingene understreker at det er klare politiske føringer om at gode tilbakemeldinger til elevene er en viktig del av vurderingsarbeidet, og noe helt essensielt i læringsammenheng.

I Meld.St. 22 (2010-2011) konstateres det at vurdering og tilbakemelding er forankret i lov og i læreplan. Samtidig fremheves sammenhengen mellom vurderingskompetanse og motivasjon. Det henvises til Black og Wiliam (1998) og Hattie og Timperley (2007), som uttrykker sammenhengen slik: "Vurdering av elevens kompetanse er et effektivt verktøy for å øke motivasjon, opplevelse av mestring og for å fremme videre læring" (Meld.St. 22 (2010-2011), s. 60). I denne meldingen vises det også til at tilbakemeldinger kan øke elevenes læringsutbytte betydelig, dersom de inneholder råd om hvordan elevene kan forbedre seg. For at tilbakemeldingene skal bli konstruktive og meningsfulle, bør de ta utgangspunkt i en bred helhetsforståelse av læreplanmålene, og i tillegg bli formulert i et gjenkjennelig språk for elevene (Kirkegaard, 2008).

I St.meld. nr 16 (2006-2007) påpekes det at vurderingskulturen i norsk skole generelt er for svak, og at den derfor bør styrkes gjennom hele grunnskoleløpet. "Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i hele grunnopplæringen" (St.meld. nr 16 (2006-2007), s. 77). I St.meld. nr 31 (2007-2008) fremheves det blant annet at tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring, ser ut til å ha vært en mangelvare i hele grunnskoleopplæringen. Ofte har tilbakemeldingene blitt gitt av generell karakter, som "kjempebra" eller "flott". Ifølge Hattie og Timperley (2007) kan slike tilbakemeldinger like ofte hemme som fremme læring. Engh (2008b) hevder at det ikke er nok å gi elevene ros som kan være med på å styrke deres selvbilde og forbedre relasjonen mellom lærer og elev. For at rosen skal virke bør den begrunnes slik at

elevene har mulighet til å utvikle seg videre og oppnå en høyere måloppnåelse. Engh (2011) presiserer at dette krever god vurderingskompetanse og læreplankunnskap. I tillegg bør læreren kjenne til ulike tilbakemeldingsstrategier slik at elevene kan få gode tilbakemeldinger som hjelper de videre i læringsprosessen.

Da vurderingsforskriften ble endret i 2007, ble det innført et klart skille mellom faglige tilbakemeldinger og andre tilbakemeldinger. Dette skapte en økt bevissthet om viktigheten av konkrete faglige tilbakemeldinger, ifølge St.meld. nr 31 (2007-2008). De faglige tilbakemeldingene kan være rettet bakover eller fremover. Generelt bruker vi begrepet ”tilbakemeldinger” når det pekes bakover på det eleven har prestert, mens begrepet ”framovermeldinger” når de er rettet framover for å tydeliggjøre læringsmål og hva elevene bør gjøre for å nå dem (Engh, 2011). Ifølge Engh (2008b) er det flere kjennetegn på gode framovermeldinger. Gode framovermeldinger er tydelig relatert til læringsmålet, slik at elevene blir bevisst målet for det videre arbeidet. De bør ha fokus på hva som skal utføres, være tilpasset elevenes læringsbehov og virke motiverende. Framovermeldinger er en viktig del av undervisvurderingen.

3.4.2 Fire prinsipper for god undervisvurdering

Basert på internasjonal og norsk forskning har Utdanningsdirektoratet (2014a) valgt å ta utgangspunkt i fire prinsipper for god undervisvurdering. Utdanningsdirektoratets prinsipper bygger blant annet på forskning fra Black og Wiliam (1998). Formålet med disse fire prinsippene er å fremme læring. I prinsippene understrekes det at tilbakemeldinger om framgang, utvikling og forbedringspotensiale er et viktig element.

Utdanningsdirektoratet (2014a) skriver at vurdering for læring kan styrkes gjennom at elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Elevene må få tilbakemeldinger som gir de informasjon om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. Samtidig må de få råd eller framovermeldinger om hvordan de kan forbedre seg. Black og Wiliam (1998) uttrykker dette slik: ”Feedback to any pupil should be about the particular qualities of his or her work, with advice on what he or she can do to improve, and should avoid comparison with other pupils” (s. 9). Elevene må også være involvert i eget læringsarbeid slik at de har mulighet til å vurdere eget arbeid og egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Involveres elevene i vurderingsarbeidet, vil de forstå hva som skal læres og hvordan de kan lære. I tillegg kan de få et tydeligere bilde av

egen faglig utvikling (Black & William, 1998). Elevene vil dermed få innsikt i læringsstrategier de kan bruke tilpasset ulike lærings situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

Utdanningsdirektoratet (2014b) konstaterer at involvering og egenvurdering er vesentlig for å gi elevene et mer bevisst forhold til hvor de er i sin læringsprosess.

”Egenvurdering vil si at eleven vurderer seg selv og reflekterer over hvorvidt et læringsmål er nådd eller ikke” (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 1). Poenget er at elevene skal få mulighet til å sammenligne eget produkt med vurderingskriterier fastsatt på forhånd. Dette vil gi elevene en forståelse for om de bør endre strategi eller fortsette å øve mer på det de allerede jobber med. Elevinvolvering og diskusjon i vurderingsarbeidet kan også gi elevene et bilde av hva som kjennetegner god måloppnåelse, samtidig som det kan gjøre elevene bevisste på hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

Black og William (1998) hevder dialog om læring, blant annet at elevene hjelper hverandre og gir tilbakemeldinger til hverandre, kan styrke elevenes læring. Utdanningsdirektoratet (2014b) kaller dette ”hverandrevurdering”, ”kameratvurdering” eller ”medelevvurdering”. Dette innebærer ”at elever gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger på bakgrunn av vurderingskriterier som er satt på forhånd. Det er derfor viktig at elevene har et eierskap til kriteriene, slik at de vet hva de skal gi tilbakemeldingene ut fra” (Utdanningsdirektoratet, 2014b, s. 1). Videre presiserer Utdanningsdirektoratet (2014b) at tilbakemeldinger bør peke fremover slik at elevene kan hjelpe hverandre med å utvikle seg, og bli en læringsressurs for andre.

3.5 Vurderingsparadigmer og vurderingskultur

I den internasjonale og nasjonale debatten om utdanning og skole har vurdering stått høyt på dagsordenen. Det har blitt skrevet flerfoldige fagartikler og bøker om blant annet vurdering for læring, læring, lærings syn og vurdering. For å presentere nyere forskning om læring og vurdering, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kari Smith (2009) sin artikkel ”Vurdering i et dialogperspektiv”.

Smith (2009) presiserer at synet på vurdering hovedsakelig kan deles i to retninger. Enkelte kan se på vurdering som et styringsmiddel for utdanningspolitikk. Andre kan

representere et mer pedagogisk syn, med fokus på elevenes læring og utvikling. Ulike forståelser for vurderingens formål kan, ifølge Smith (2009), fremskaffe utallige dikotomier i en diskusjon om vurdering. Hun hevder at det er nødvendig med en dialog mellom ulike interessenter i utdanningssystemet for å bedre skolene og elevenes læringsutbytte. I dialogen om vurdering fokuseres det på ulike paradigmer (Smith, 2009).

3.5.1 Paradigmer for vurdering

Smith (2009) refererer til en artikkel av Mabry fra 1999 når hun viser til tre vurderingsparadigmer: det psykometriske, det kontekstuelle og det personlige (ipsative) paradigmet. Videre følger en presentasjon av de tre paradigmene.

Det psykometriske paradigmet er ledet ut ifra teorien om ”educational measurement”. Teorien tar utgangspunkt i at kunnskap, prestasjoner og holdninger kan måles og vurderes etter faste regler. Vurderingen innenfor dette paradigmet oversettes til tall som brukes til å skille mellom individer og grupper. Et slikt syn gir grunnlag for å måle kunnskap nøyaktig gjennom objektive, reliable og valide måleinstrumenter. Dette forutsetter at det er enighet om den teoretiske forståelsen for målingsobjektet. Det har blitt rettet kritikk mot det psykometriske paradigmet. Kritikken går ut på at det brukes psykometriske metoder som prøver og tester også når et område er uklart og det er vanskelig å observere, eksempelvis leseforståelse. Kritikken går også ut på at det er liten læringseffekt i vurderingsmetoden. Ofte vil elevene kun få et resultat i form av en karakter, og ikke konstruktive tilbakemeldinger om egen prestasjon (Smith, 2009). Ifølge Black og Wiliam (1998) kan dette virke læringshemmende i stedet for læringsfremmende.

Det kontekstuelle paradigmet karakteriseres av at vurdering skjer i lys av den konteksten eller sammenhengen der vurderingen finner sted. Konteksten kan både være på individnivå og/eller gruppenivå. I vurderingen fokuseres det på enkeltpersonens framgang, uavhengig av eksterne mål og kriterier. Det tas hensyn til gruppeforskjeller og individuelle forskjeller. Den som vurderer har full kjennskap til personlige egenskaper hos personen som vurderes. Dette tas i betraktning ved vurdering. I det kontekstuelle paradigmet er det viktig at tilbakemeldingene blir gitt i form av framovermeldinger, slik at de kan forme fremtidig læring (Smith, 2009).

Det personlige (ipsative) paradigmet tar utgangspunkt i det individuelle og den enkelte elevs ståsted i begynnelsen av en læringsprosess. Dokumentasjon av personlig utvikling underveis i læringsprosessen er en forutsetning for at den enkelte skal bli vurdert i forhold til sin egen læring. Innenfor dette paradigmet er en intra-personlig prosess grunnlaget for vurdering, og eksterne mål har liten betydning. Dette innebærer at vurderingen og framovermeldingene er basert på personlige mål og kriterier. Enkeltindividet spiller en aktiv rolle i diskusjonen om mål og i vurderingen av hvorvidt målene er nådd. Den som vurderes og den som vurderer blir dialogpartnere i dialogen om planlegging av læring, vurdering og målsetting. Tilpasset opplæring står sentralt innenfor det personlige paradigmet. Ved hjelp av vurdering må læreren finne den enkelte elevs optimale utviklingszone, og skape effektive læringsmiljøer. En sentral del av undervisningen i dette paradigmet er å bruke vurdering som bro mellom undervisning og læring (Smith, 2009).

3.5.2 Testkultur og vurderingskultur

Dialogen om ulike vurderingskulturer springer ut fra diskusjonen om vurderingsparadigmer. Smith (2009) viser til en artikkel av Birenbaum fra 1996 når hun konstaterer at det i den senere tid har vært to rådende vurderingskulturer: ”Testing culture” (testkultur) og ”Assessment culture” (vurderingskultur).

Testkulturen tar utgangspunkt i det psykometriske paradigmet, og var i lang tid enerådende innenfor vurdering. Tester og standardiserte prøver med vurdering basert på målbare resultater, særpreger testkulturen. Flere faktorer ved disse testene kan ha en uheldig virkning. Testkulturen kan føre til at all læringsaktivitet blir rettet mot å forberede elevene til fremtidige tester og eksamener (Smith, 2009). Dette kan, ifølge Smith (2009), kalles ”teaching-to-the-test”. En annen ugunstig virkning er at elever som ikke oppnår gode resultater eller standarder på standardiserte tester, kan få et negativt selvbilde og etter hvert gi opp. For at elevenes læringsutbytte skal øke må de få faglige tilbakemeldinger og konkrete råd om hvordan de kan komme seg videre. Dette gjelder særlig for de svakeste elevene. Som en følge av den sterke kritikken rettet mot testkulturen og psykometriske tester, har det utviklet seg en forholdsvis ny kultur: ”vurderingskulturen” (Smith, 2009).

Vurderingskulturen kjennetegnes av at vurderingen omfatter en rekke aktiviteter som informerer om elevens læringsprosesser og læringsutbytte. Vurderingen kan betraktes som prosesser som igangsettes for å få en større innsikt i elevens framgang og læringsutbytte ved avslutningen av prosessene (Smith, 2009). ”Vurderingen blir ikke en absolutt verdisettelse av elevenes læring, men mer en forståelse som bygger på rik dokumentasjon” (Smith, 2009, s. 25). I vurderingskulturen anvendes vurderingsverktøy som eksempelvis: tester, mapper, prosjekter, gruppeoppgaver, egenvurdering, kameratvurdering og elevsamtaler. Her er læringsprosessen i fokus, ikke læringsprodukt eller den enkeltes karakterer. ”The Assessment Reform Group” har på bakgrunn av sin forskning på vurderingskulturen, kommet frem til prinsipper som tydeliggjør en forståelse av vurdering som fremmer læring (Smith, 2009). I det følgende presenteres fem sentrale prinsipper om vurdering for læring:

1. *Elevene skal få effektiv tilbakemelding*
2. *Elevene skal være involvert i egen læring*
3. *Undervisningen tilpasses informasjonen samlet inn ved hjelp av vurdering*
4. *Det er akseptert at vurdering har en vesentlig innvirkning på elevenes motivasjon og selvbilde, og begge er av kritisk betydning for læring*
5. *Det er akseptert av elevene trenger å kunne vurdere sin egen læring og forstå hvordan de skal komme videre*

(Smith, 2009, s. 25).

Ifølge Smith (2009) gjenspeiles vurdering for læring i høy grad i det personlige paradigmet, og til en viss grad i det kontekstuelle paradigmet. I det psykometriske paradigmet er de grunnleggende prinsippene for vurdering for læring fraværende. I artikkelen konkluderes det med at dialogen om vurdering ikke bør bli en diskusjon om hva ”som er best”. Det bør i stedet være en dialog om hva vurderingen skal brukes til. Det kan være hensiktsmessig å ta i bruk flere paradigmer til ulike formål (Smith, 2009).

3.6 Universell og differensiell karaktersetting

For å studere lærernes vurderingsgrunnlag i kroppsøving har jeg søkt etter et analytisk rammeverk. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en analytisk ramme for vekting av elevatferd, utviklet av Tine Sophie Prøitz og Jorunn Spord Borgen (2010) i forbindelse med rapporten ”Rettfærdig standpunkt-vurdering – (u)muliges kunst: Lærernes setting av standpunkt-karakterer i fem fag”. I utarbeidelsen av den analytiske rammen har Prøitz og Borgen (2010) hentet inspirasjon fra internasjonal forskning, blant annet bidrag fra Melograno (2007) og Resh (2009).

Tabell 1: Analytisk ramme for vekting av elevatferd. Hentet fra (Prøitz & Borgen, 2010).

Fag	Universell karaktersetting		Differensiell karaktersetting		
	Prestasjon (ferdigheter og mestrings; absolutte mål, grad av eller endelig prestasjon definert av læreplandokumenter)	Kunnskap (regler, strategier, konsepter og prinsipper)	Progresjon (relativt mål – hvor mye forbedring)	Deltakelse (innsats, holdning og oppmøte)	Motivasjon (behov for hjelp og oppmuntring)
Norsk					
Matte					
Naturfag					
Kunst og håndverk Design og håndverk					
Kroppsøving					

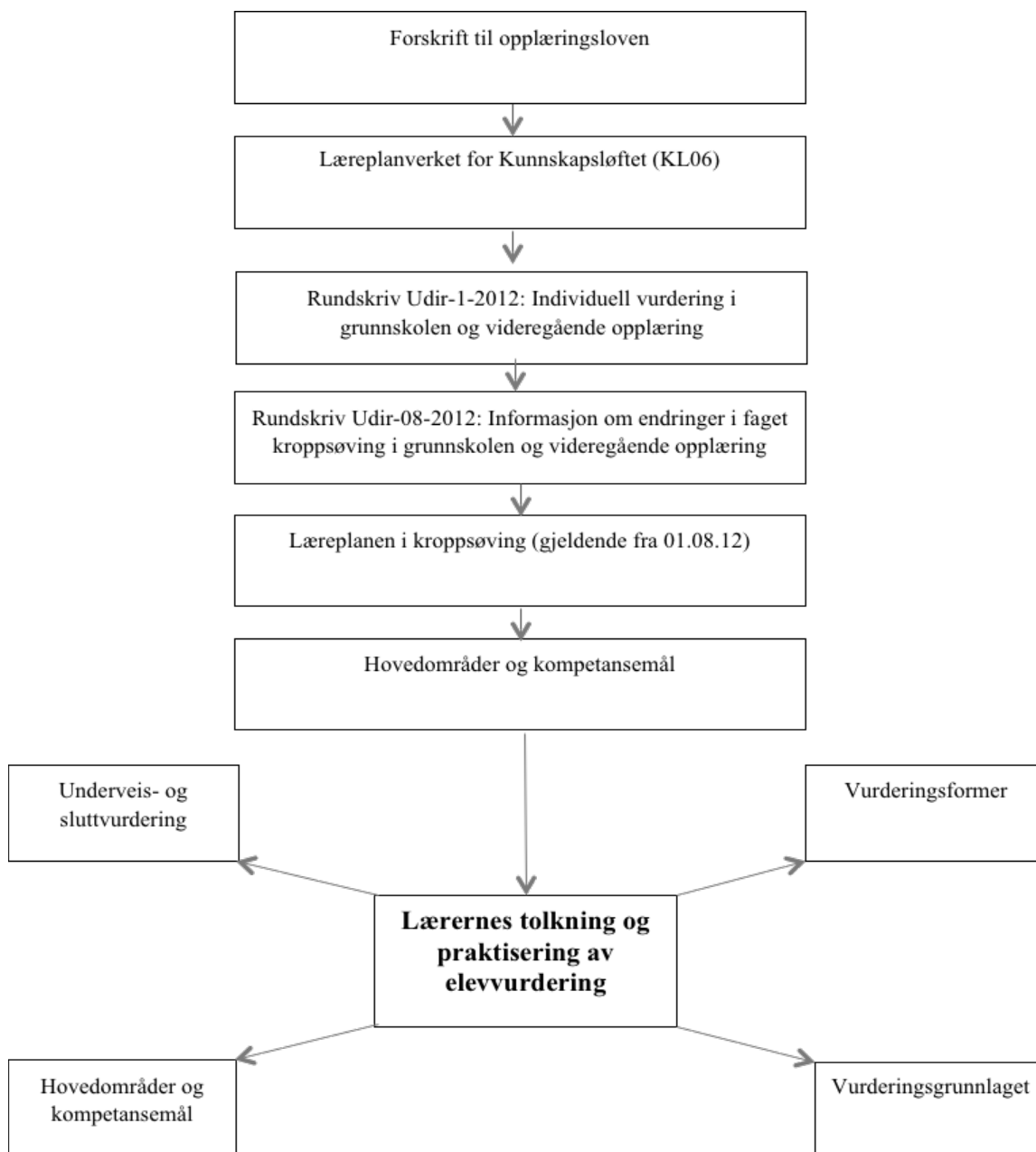
De to dimensjonene ”universell” og ”differensiell” karaktersetting representerer to hovedkategorier. Prøitz og Borgen (2010) refererer til Resh (2009) når de presiserer at ”universell” karaktersetting kjennetegnes av at alle elever vurderes likt ut ifra en universell karakterskala, mens ”differensiell” karaktersetting innebærer at ulike elementer betraktes i vurderingen av ”sterke” og ”svake” elever.

Den analytiske rammen fremstiller fem ulike kategorier det kan tenkes at lærere tar i betraktning når de vekter hva som er av betydning når standpunktkarakteren settes (Prøitz & Borgen, 2010). ”Prestasjon” og ”kunnskap” er plassert under hovedkategorien universell karaktersetting. Ifølge vurderingsforskriftene er det ideelt sett disse to kategoriene som skal utgjøre grunnlaget for vurdering i fag. Et unntak fra dette er kroppsøvingsfaget, der elevenes innsats også skal være en del av vurderingsgrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2006). ”Progresjon”, ”deltakelse” og ”motivasjon” er plassert under hovedkategorien differensiell karaktersetting. Den siste underkategorien innenfor differensiell karaktersetting, ”motivasjon”, er ifølge Prøitz og Borgen (2010) tatt med for å fange opp Resh (2009) sitt element om behov for oppmuntring.

Motivasjon skiller seg fra de øvrige kategoriene ved å være av mer prosessuell art. I denne sammenhengen handler motivasjon om å bruke standpunktkaraktersettingen som en motivator i arbeidet underveis. De andre underkategoriene handler først og fremst om hvorvidt læreren legger vekt på de ulike kategoriene når standpunktkarakteren skal settes ved avslutningen av opplæringen. Melogranos (2007) kategorier ”mestring” og ”progresjon” er inkludert i rammen på ulike måter. ”Mestring” er integrert som en del av prestasjon, mens ”progresjon” er en egen kategori (Prøitz & Borgen, 2010).

3.7 Modell for analyse og drøfting

Med utgangspunkt i de offentlige dokumentene, og undersøkelsens fire forskningsspørsmål, har jeg utarbeidet en modell som kortfattet viser sentrale elementer ved lærernes tolkning og praktisering av elevvurdering. Modellen vil være et verktøy for analyse og drøfting.



Figur 1: En modell av lærernes tolkning og praktisering av elevvurdering.

Modellen fremstiller perspektiver undersøkelsen tar utgangspunkt i for å studere elevvurdering i kroppsøving. Lærernes tolkning og praktisering av elevvurdering står i sentrum. De offentlige dokumentene om elevvurdering vil danne grunnlaget for elevvurderingen. Modellen viser vesentlige faktorer som kan ha betydning for hvordan lærerne tolker og praktiserer elevvurdering. Dette er følgende faktorer:

- *Hovedområder og kompetansemål*
- *Undervisvurdering og sluttvurdering*
- *Vurderingsformer*
- *Vurderingsgrunnlaget*

Faktorene er basert på studiens fire forskningsspørsmål. De vil derfor få en betydelig plass i denne oppgaven, og bli gjort til gjenstand for analyse og drøfting.

I dette kapitlet har oppgavens teoretiske rammeverk blitt presentert. Videre følger en redegjørelse for metodiske overveielser og valg gjort underveis i prosessen.

4. Metodiske overveielser og valg

I dette kapitlet presenteres undersøkelsens fremgangsmåte, og de metodiske overveielser og valg gjort underveis i prosessen. Innledningsvis vil valg av metodisk tilnærming kort bli skildret. Videre følger en beskrivelse av karakteristiske trekk ved det kvalitative intervjuet, etterfulgt av intervjuguidens oppbygning. I kapittel 3.4 vil utvalget og undersøkelsens lærere bli presentert. Deretter beskrives gjennomføringen av intervjuundersøkelsen og transkriberingsprosessen, og en temasentrert analytisk tilnærming vil bli utdypet. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for de etiske aspektene ved studien, og samtidig vurdere oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

4.1 Valg av metode

Dalland (2012) konstaterer at begrunnelsen for å velge en bestemt metode bør være at den gir oss et godt grunnlag for å belyse prosjektets problemstilling på en faglig og interessant måte. Med utgangspunkt i prosjektets problemstilling, har det vært mest aktuelt å benytte en hermeneutisk metode og kvalitativ tilnærming til innsamling av data.

Hermeneutikk blir definert som ”studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse” (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 89). Laake, Olsen og Benestad (2013) presiserer at fortolkning kan ha mange ulike mål, men at hensikten med fortolkning i en hermeneutisk metode er å forstå hvilken mening det meningsbærende materialet har. I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å tolke lærernes utsagn, og på denne måten oppnå et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende.

Ifølge Halvorsen (2008) egner kvalitative metoder seg særlig godt til å hente inn data om sosiale relasjoner, og om menneskers handlinger, meninger, tanker og følelser som utspiller seg innenfor den sosiale konteksten. Med lærernes egne forklaringer som utgangspunkt, har jeg forsøkt å forstå deres oppfatninger av ulike sider ved elevvurdering i kroppsøving. Jeg har vurdert det kvalitative intervjuet som den mest relevante metoden, ettersom jeg ønsker et nært og åpent forhold til lærerne i undersøkelsen. Samtidig var målsetningen å få et innblikk i lærernes meninger og erfaringer. Ved å velge intervju som forskningsmetode fikk jeg også mulighet til å følge opp lærernes uttalelser ved å stille oppfølgingsspørsmål. Intensjonen var at dette skulle

gi gode muligheter for å innhente dyptgående informasjon om relevante temaer i forhold til oppgavens problemstillinger.

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Thagaard (2013) beskriver det kvalitative intervjuet som en ”særlig velegnet metode til å gi informasjon om hvordan personer som intervjues opplever og forstår seg selv og sine omgivelser” (s. 58). Formålet er å få rike data om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, samt hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp (Thagaard, 2013). Det er nettopp lærernes synspunkter og perspektiver på elevvurdering jeg søker i dette prosjektet.

Det finnes få standardregler eller prosedyrer innenfor kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2012). Det kvalitative forskningsintervjuet vil derfor ha ulik grad av formalisering og teknikker for oppbygning (Ryen, 2002). Et kvalitativt intervju kan på den ene siden preges av lite struktur, og på den andre siden karakteriseres av et mer strukturert opplegg. En tredje fremgangsmåte er en delvis strukturert tilnærming, såkalt semistrukturert (Thagaard, 2013). I dette prosjektet ønsket jeg verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjema-samtale. Det ble derfor naturlig å velge et semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet er den mest brukte fremgangsmåten innenfor kvalitative intervjuer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) utføres denne formen for intervju i henhold til en intervjuguide, som sirkler inn bestemte temaer og inneholder forslag til spørsmål. Intervjueren har stor fleksibilitet i forhold til å bestemme rekkefølgen på temaene og spørsmålene etter hvordan intervjusamtalen utvikler seg. På denne måten kan intervjueren følge intervjupersonenes fortelling, og samtidig sørge for at viktige temaer blir diskutert underveis (Thagaard, 2013).

4.3 Intervjuguidens oppbygning

Kvale og Brinkmann (2012) beskriver en intervjuguide som ”et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt” (s. 143). Graden av forhåndsstrukturering i et intervju vil være avhengig av fokus, forskningsspørsmål og utvalgsriterier (Ryen, 2002). Det er flere argumenter som støtter sterk forhåndsstruktur. Ryen (2002) hevder en viss struktur er en betingelse for å sammenligne på tvers av studier. Videre presiserer han at struktur kan hindre at forskeren samler inn en mengde unødig informasjon. Med utgangspunkt i oppgavens

problemstilling og kontekst, har jeg valgt å være mer strukturert i utarbeidelsen av intervjuguiden, enn jeg er i gjennomføringen av intervjusamtalene. Spørsmålene og rekkefølgen på temaene var fastsatt på forhånd, men jeg forsøkte likevel å løsrive meg fra ”manuset” under samtalene. Brinkmann og Thanggaard (2012) understreker at å fastlegge spørsmål i forkant av intervjuet, ikke betyr at intervjueren må holde seg til denne rekkefølgen. De påpeker at intervjueren har mulighet til å avvike fra den opprinnelige planen. Mer informasjon om gjennomføringen av intervjuene i dette prosjektet blir gitt i kapittel 4.5.

Før intervjuguiden ble utformet, leste jeg meg grundig opp på relevant vurderingslitteratur. Ved utarbeidelsen av guiden tok jeg utgangspunkt i denne litteraturen. Samtidig kikket jeg på intervjuguiden i tidligere masteroppgaver om vurdering, for å få en oppfatning av hvordan en intervjuguide kan bygges opp. Intervjuguiden i denne undersøkelsen er utviklet etter Thagaards (2013) *dramaturgiske aspekt ved oppbygningen*. Dette betyr at den retter seg mot utviklingen av det emosjonelle nivået i løpet av intervjuets gang. I en slik oppbygning er det gunstig å starte med nøytrale emner som intervjupersonene føler jeg trygge på, for videre å gå over til mer emosjonelle emner. Avslutningsvis har forskeren ansvar for å nedtone det emosjonelle nivået (Thagaard, 2013). I tillegg til å ta hensyn til intervjuguidens dramaturgi, fokuserte jeg på å benytte kjente ord og uttrykk slik at lærerne skulle forstå hva jeg var interessert i å finne ut mer om. Kvale og Brinkmann (2012) understreker at spørsmålene i en intervjuguide bør være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk. Jeg arbeidet grundig med spørsmålsformuleringene slik at jeg skulle få et rikt og fyldig datamateriale. Samtidig forsøkte jeg å utarbeide emner og spørsmål som jeg antok ville være relevante i forhold til å belyse oppgavens problemstillinger.

Intervjuguiden ble organisert i ulike kategorier. Spørsmålene innledningsvis var av en mer generell karakter, og ikke direkte knyttet til noen av forskningsspørsmålene. I starten av intervjuet forsøkte jeg å skape en tillitsfull atmosfære ved å stille spørsmål som jeg trodde det ville være greit å samtale om. Disse spørsmålene omhandlet lærernes bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring. Thagaard (2013) konstaterer at dette kan bidra til å berolige personer som føler seg usikre. I hoveddelen var spørsmålene mer spesifikke og knyttet opp mot bestemte temaer. Temaene *vurderingsformer og vurderingsgrunnlag* kan muligens betraktes som emosjonelt ladete. For at samtalen

skulle gå lettere, formulerte jeg derfor et relativt åpent introduksjonsspørsmål i starten av hvert tema. Deretter listet jeg opp en rekke underspørsmål. Hoveddelen ble strukturert i følgende seks emner: *revidert læreplan i kroppsøving fra 2012, elevvurdering (underveis- og sluttvurdering), kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse, vurderingsformer, vurderingsgrunnlag og innsatsbegrepet*. Jeg avsluttet med noen forholdsvis nøytrale refleksjonsspørsmål slik at det emosjonelle nivået skulle bli nedtonet. (Se vedlegg nr. 3 for en fullstendig oversikt over intervjuguiden).

4.3.1 Prøveintervjuer

Thagaard (2013) og Dalen (2011) skriver om viktigheten av å gjennomføre prøveintervjuer før selve prosjektintervjuet. Kvale og Brinkmann (2012) fremhever også hensikten med å gjennomføre pilotintervjuer. De hevder at dette kan føre til at forskeren får bedre selvtillit, og er bedre egnet til å skape en god atmosfære. Etter at første utkast av intervjuguiden var ferdig, prøvde jeg den ut i praksis på tre bekjente som underviser i kroppsøving. Denne gjennomføringen var til stor hjelp med tanke på å få tilbakemeldinger på intervjuguidens utforming. Prøveintervjuene resulterte i omformulering av spørsmål som kunne være uklare, i tillegg til at nye spørsmål ble lagt til. Enkelte spørsmål om underveis- og sluttvurdering ble kuttet for å hindre gjentakelse. I det første prøveintervjuet fikk jeg også råd om å la det gå lenger tid før jeg stiller oppfølgingsspørsmål. Dette ble forsøkt justert i de neste prøveintervjuene. Den praktiske erfaringen gjorde meg tryggere i intervjusituasjonen, samtidig som jeg fikk kvalitetssikret intervjuguiden. Samlet sett fikk jeg konstruktiv feedback som gjorde meg dyktigere i rollen som intervjuer.

4.4 Utvalg

For å få relevante og gode svar på problemstillingen i en kvalitativ undersøkelse, er utvalget helt essensielt. Det var derfor mange overveielser jeg måtte gjøre før jeg kunne rekruttere lærere til undersøkelsen. Utvalget i denne studien vil bli omtalt som lærere, og sjelden refereres til som informanter, intervjupersoner eller intervjuobjekter. Dette for å beholde en nærhet til personene som intervjues. Dersom jeg mener lærere generelt, og ikke lærerne i dette utvalget, vil det komme tydelig frem.

4.4.1 Strategisk utvalg og utvalgskriterier

Thagaard (2013) påpeker at kvalitative undersøkelser baserer seg på strategiske utvalg. ”Det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver” (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg har valgt å foreta et strategisk utvalg for å få frem de synspunkter og oppfatninger som er representative for forskningsfeltet. Samtidig har jeg forsøkt å få fram variasjon og bredde i utvalget. Ifølge Malterud (2011) vil et strategisk utvalg med vekt på mangfold og variasjon, gi mulighet for å beskrive flere nyanser av et og samme fenomen.

Lærerne måtte tilfredsstillte visse kriterier for å delta i undersøkelsen. Skolene lærerne jobber på måtte av praktiske årsaker befinne seg i Oslo og Akershus. Jeg ønsket en blanding av lærere fra skoler med studieforbereende utdanningsprogram og skoler med yrkesfaglige studieretninger. Lærerne måtte jobbe i den videregående skolen, ha kroppsøving i sin fagkrets og undervise i kroppsøving. Lærere av begge kjønn var også ett kriterium, ettersom det kan være forskjell på hvordan kvinner og menn praktiserer elevvurdering i kroppsøving. I tillegg var det ønskelig med lærere som kun har jobbet med den reviderte læreplanen i kroppsøving, og lærere som har jobbet med tidligere læreplaner. Dette for å undersøke om det er forskjeller i deres vurderingspraksis. Med disse utvalgskriteriene ønsket jeg å få et rikt, fylldig, og ikke minst interessant datamateriale.

4.4.2 Presentasjon av lærere

I presentasjonen av lærerne vil det bli gjort rede for alder, undervisningserfaring, utdanning og stillingsstørrelse i kroppsøving. En kort beskrivelse av lærernes trivsel og hvorvidt de samarbeider med skolens øvrige kroppsøvingslærere, er også tatt med. Av hensyn til anonymitet har lærerne fått fiktive navn.

Lærer 1: ”Nils”

Nils er 41 år. Han har 11 års erfaring som lærer, og underviser i kroppsøving (40 %), friluftsliv og engelsk. Nils trives godt med å undervise i kroppsøving, og mener det gir energi i en ellers så hektisk hverdag. Den idrettslige utdannelsen sin har han fra Norges idrettshøgskole (NIH), der han har tatt idrett hovedfag og et år med PPU.

Lærer 2: "Cecilie"

Cecilie er 25 år. Hun har jobbet ett år i en 80 % stilling i kroppsøving på en skole med idrettsfag. Cecilie uttrykker at hun føler seg veldig alene i kroppsøvingfaget, ettersom hun i liten grad samarbeider med skolens øvrige idrettslærere. Hun er likevel svært fornøyd med å undervise i faget. Utdannelsen sin har hun tatt ved NIH, og hun har en bachelor i "Faglærer i kroppsøving og idrettsfag" og årsstudium i fysisk aktivitet og funksjonshemming.

Lærer 3: "Carl"

Carl er 46 år, og har jobbet 18 år som kroppsøvingslærer på samme skole. Han underviser for det meste i kroppsøving, men har også en 30 % stilling i andre fag. Han synes det er givende å undervise i kroppsøving, men også litt frustrerende, ettersom det er liten tid og mange elever. Utdannelsen sin har han først og fremst fra NIH med grunnfag idrett, kroppsøvingsstudiet, trenerstudiet og første året hovedfag.

Lærer 4: "Guro"

Guro er 30 år. Hun har fire års erfaring som kroppsøvingslærer. For tiden har hun en 60 % stilling i kroppsøving. Ettersom hun selv er veldig aktiv, synes hun det er kjempegøy å undervise i faget. Hun jobber på en stor skole med flere kroppsøvingslærere. Guro forteller at de samarbeider om vurdering, undervisningsinnhold og gjennomføring. Av utdanning har hun en mikset bachelor med administrasjon og ledelse, trenerstudier og ett år med PPU fra NIH.

Lærer 5: "Kristian"

Kristian er 31 år. Han har fem års erfaring som kroppsøvingslærer, og sier at han trives svært godt med å ha en 100 % stilling i kroppsøving. Kristian samarbeider i liten grad med andre lærere, ettersom han underviser de fleste klassene ved skolen i kroppsøving selv. Han har tatt utdannelsen sin ved NIH, der han har bachelor i idrett, PPU, årsstudium i trening for barn og unge, årsstudium i individ og samfunn og første året master.

Lærer 6: "Bodil"

Bodil er 53 år, og har 12 års erfaring som kroppsøvingslærer. Hun underviser i kroppsøving, breddeidrett og toppidrett. Bodil forteller at skolens kroppsøvingslærere

samarbeider svært tett med tanke på elevvurdering, og at de er forholdsvis samkjørte. De bruker felles vurderingskriterier, og et felles skjema i undervisningsvurderingen. Bodil uttrykker at hun synes jobben er helt fantastisk, og at hun gleder seg til jobb hver eneste dag. Hun har tatt kroppsøving på deltid ved NIH, og pedagogikk ved Høyskolen i Oslo.

Lærer 7: "Steffen"

Steffen er 26 år. Han har ett års erfaring som lærer, og underviser i kroppsøving (45 %), psykologi og samfunnsfag. På spørsmål om han liker å undervise i kroppsøving, svarer han at han synes det er "litt opp og ned". Han innrømmer at han slet med motivasjonen for faget på den forrige skolen han jobbet ved. Utdannelsen sin har han fra NIH, der han har tatt bachelor i "Faglærer i kroppsøving idrettsfag" og master i coaching og psykologi.

Lærer 8: "Julie"

Julie er 27 år. Hun har jobbet tre år som lærer. Tidligere har hun hatt vikariater på idrettsfag, men hun underviser nå kun i kroppsøving. Julie forteller at hun i stor grad samarbeider med den andre kroppsøvingslæreren ved skolen. De har begge en 100 % stilling i kroppsøving. De hjelper hverandre med vurdering av teoretiske oppgaver, samtidig som de av og til bytter klasser i undervisningen slik at de får sett hverandres elever. Hun forteller at hun trives med å undervise i kroppsøving. Den idrettslige utdannelsen har Julie fra NIH, med en bachelor i "Faglærer i kroppsøving og idrettsfag".

4.4.3 Oppsummering av bredden i utvalget

Undersøkelsen består av åtte lærere, fire kvinner og fire menn som arbeider i Oslo og Akershus. Lærerne er i alderen 25-53 år. Stillingsstørrelsen de har i kroppsøving varierer fra 30 % til 100 %. Tre av lærerne har utdanning på masternivå, mens fem har utdanning på bachelornivå eller idrettsvitenskap og "Praktisk-pedagogisk utdanning" (PPU). Tre lærere har lang erfaring med undervisning i kroppsøving og tre har få års erfaring, mens de resterende to kun har arbeidet med den reviderte læreplanen i kroppsøving. Fire av skolene lærerne underviser ved har studieforberedende utdanningsprogram, mens tre av skolene hovedsakelig tilbyr yrkesfaglige studieretninger.

4.4.4 Rekrutteringsprosessen

Deltakerne ble kontaktet på to forskjellige måter. Jeg startet med å kontakte rektorene på utvalgte skoler via telefon. Tanken bak dette var å få telefonnummeret direkte til aktuelle lærere. Jeg trodde det ville være en større sannsynlighet for at lærerne skulle ønske å delta hvis jeg fikk snakke med de på telefon, enn hvis jeg som student sendte de en e-post med forespørsel om deltakelse. Det viste seg at denne fremgangsmåten ikke fungerte som tiltenkt. Rektorene var ofte opptatt med møter eller annet arbeid. Ettersom jeg kun fikk tak i en lærer ved denne strategien, begynte jeg å sende e-post med informasjon om forskningsprosjektet direkte til aktuelle lærere. E-postadressene fant jeg på skolenes hjemmesider. Jeg fikk grei respons på henvendelsene ved bruk av denne metoden. For å få et tilstrekkelig antall deltakere, uten å bruke for mye tid, valgte jeg i tillegg å ta kontakt med to lærere jeg allerede hadde kjennskap til, og som jeg visste ville tilfredsstillende utvalgsriteriene.

4.4.5 Tilknytning til intervjukonteksten

Jeg har hatt en spesiell tilknytning til deler av intervjukonteksten for undersøkelsen. Som nevnt over, hadde jeg kjennskap til to av lærerne før prosjektstart. Den ene læreren har jeg studert sammen med i ett år, mens jeg har jobbet med den andre i en kort periode. Jeg har derfor hatt en viss kjennskap til den ene skolens personell, elever, område og miljø. Thagaard (2013) hevder at en slik assosiasjon kan virke forstyrrende på intervjusituasjonen. Jeg var klar over at relasjonen min til de to lærerne ville føre til at jeg ville få en spesiell posisjon, og at dette ville få betydning for prosjektet. Kjennskapen kan ha påvirket datamaterialet og farget analysene. Det vil ved alle valg være ulike momenter som må tas i betraktning. På forhånd reflekterte jeg grundig over positive og negative sider ved en slik nærhet til intervjukonteksten. Gjennom hele forskningsprosessen har jeg også vært bevisst mitt bekjentskap, og forsøkt oppnå en tilfredsstillende, og ikke minst god analytisk distanse til disse to lærerne, spesielt. Det er derfor ikke grunn til å tro at min tilknytning til intervjukonteksten har vært utslagsgivende for studiens funn.

4.4.6 Utvalgets størrelse

Utvalgets størrelse avhenger av rammene, varigheten og ressursene i forskningsprosjektet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det er ikke nødvendigvis slik at store utvalg gir bedre data enn små utvalg. I mastergradsavhandlinger er det vanlig å ha

i underkant av 10 deltakere (Ryen, 2002). Kvale og Brinkmann (2012) understreker at få intervjupersoner kan gjøre det vanskelig å generalisere og å teste hypoteser, mens mange intervjupersoner kan føre til at det ikke er tilstrekkelig tid til å foreta en dyptgående analyse. De fastslår at antall intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen. I kvalitative studier er det ønskelig å gå i dybden og å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013). Ettersom slike analyser både er tid- og ressurskrevende, hevder Kvale og Brinkmann (2012) at det bør rekrutteres deltakere inntil metningspunktet nås. Videre påpeker de at metningspunktet er nådd når flere intervjuer ikke tilfører ytterligere forståelse for de fenomenene som studeres. Utvalget vil da være representativt i form av bredde og metning.

Etter det sjette intervjuet trodde jeg at jeg hadde nådd metningspunktet. Det ble ikke tilført så mye mer data enn det jeg allerede satt med. Jeg valgte likevel å intervju to nye lærere. I ettertid viste det seg at metningspunktet ikke var nådd etter de seks første intervjuene. Ved å gjennomføre flere intervjuer enn først tiltenkt, fikk jeg i hovedsak frem det samme som jeg hadde fått tidligere, men jeg fikk også ytterlige refleksjoner om vurdering, som kan være relevant for oppgavens problemstilling. Etter det åttende intervjuet betraktet jeg utvalget som tilstrekkelig stort, da det hadde gitt meg en forståelse for lærernes elevvurdering i kroppsøving.

4.5 Gjennomføring av intervjuundersøkelsen

Lærerne fikk tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg nr. 1) om prosjektet og en samtykkeerklæring (vedlegg nr. 2) etter at de hadde bekreftet sin deltakelse. Jeg avtalte tid og sted for gjennomføring av intervjuundersøkelsen med lærerne per e-post. Samtlige lærere ønsket at jeg skulle komme til deres arbeidsplass. Intervjuene ble gjennomført i oktober 2014. Med unntak av ett intervju, foregikk intervjuene i grupperom, uten forstyrrelse fra andre. Varigheten på intervjuene var på mellom 1 og 1 ½ time. Det ble benyttet lydopptaker under gjennomføringen. Thagaard (2013) hevder at bruk av lydopptaker kan gjøre det lettere å få med seg alt som blir sagt, samtidig som det vil gjøre intervjuet mer formelt. Lydopptakene av intervjuene er av god kvalitet, og det var lite bakgrunnsstøy. Dette bidro til å forenkle transkriberingsprosessen.

Jeg er godt fornøyd med hvordan jeg behersket intervjusituasjonen. Jeg møtte lærerne med et åpent sinn, og fokuserte på å ikke påvirke intervjuene i en bestemt retning.

Samtidig forsøkte jeg å legge til rette for at lærerne skulle føle seg trygge og få lyst til å dele sine synspunkter og erfaringer med meg. Thagaard (2013) fremhever at et overordnet mål i en intervjusetting er å skape en fortrolig og trygg atmosfære. Kvale og Brinkmann (2012) hevder intervjueren må ha sans for de gode historiene, og hjelpe intervjupersonen med å uttrykke egne synspunkter. Jeg var åpen for innspill ved at jeg fulgte opp lærernes fortellinger, og lot de belyse temaer som ikke var planlagt i forkant, dersom dette ville føre til en bedre flyt. Slik ble store deler av samtalen skapt underveis. Ved å benytte intervjuguiden sikret jeg også at nødvendige temaer ble tatt opp.

Under gjennomføringen av intervjuene varierte jeg også måten å stille spørsmål på. Enkelte ganger måtte jeg også formulere meg annerledes, eller gjenta spørsmål. Samtidig forsøkte jeg å lytte aktivt og å være oppmerksom, slik at jeg kunne følge opp lærernes uttalelser med nye spørsmål, dersom jeg ønsket at noe skulle utdypes. Et viktig oppfølgingsspørsmål jeg stilte lærerne innenfor temaet vurderingsgrunnlag, var følgende: ”Har fremmøte og deltakelse i økta, treningstøy eller ”forsentkomming” noen betydning for karakteren?” Dette spørsmålet ga meg som forsker en forståelse for om lærerne praktiserer elevvurdering etter gjeldende regelverk.

4.6 Transkribering og fortolkning

Etter gjennomføringen av intervjuene, startet en omfattende prosess med å transkribere datamaterialet. Transkripsjonsprosessen foregikk manuelt, ved at jeg omformet materialet fra lydopptakeren til skriftlig tekst. De fleste intervjuene ble transkribert samme dag som de ble gjennomført, slik at de skulle være friskt i minne.

Transkripsjonene resulterte i 125 tekst-sider med enkel linjeavstand.

Kvale og Brinkmann (2012) understreker at forskeren må foreta en rekke vurderinger og beslutninger i forhold til valg av transkripsjonsmetode. Malterud (2011) presiserer følgende: ”Vi må bruke transkripsjonsprosedyrer som er egnet til å få fram det vi skal studere” (s. 77). I transkriberingsarbeidet valgte jeg å tydeliggjøre pauser, usikkerhet og latter for å få frem lærernes emosjonelle nivå, og for å få et klart bilde av deres uttalelser. Jeg redigerte teksten til en viss grad for å få en mer formell skriftlig stil. Endringene jeg gjorde var blant annet å omformulere dialekt til bokmål for å sikre lærernes anonymitet. Jeg kuttet også gjentakelser av ord, og registreringer som ”eh”-er og liknende. Tanken bak transkripsjonsmetoden var å sikre god lesbarhet og flyt. I

tillegg ser jeg på dette som en velegnet metode, da transkripsjonene i dette prosjektet ikke skal brukes til en detaljert språklig analyse, men til en meningsanalyse av lærernes uttalelser. Ved flere anledninger benyttet jeg såkalt meningsfortetting for å forkorte lærernes uttalelser og konkretisere formuleringer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) innebærer meningsfortetting å komprimere lange setninger, slik at meningen i utsagn gjengis med få ord. Ved å foreta en slik fortetting kunne jeg være sikker på at jeg ville ivareta den egentlige meningen i lærernes utsagn.

4.7 Analyse – en temasentrert tilnærming

Tove Thagaard beskriver i *Systematikk og innlevelse* (2013) en temasentrert analytisk tilnærming. Analysene av intervjuene vil ha sitt utgangspunkt i denne temasentrerte tilnærmingen. En slik tilnærming gir forskeren en forståelse av hvert enkelt tema, og samtidig en helhetlig forståelse av datamaterialet. Forskeren kan sammenligne informasjon fra hvert tema mellom alle deltakerne og med tidligere undersøkelser, for så å gå i dybden i de ulike temaene. For å ivareta det helhetlige perspektivet bør deltakernes utsagn vurderes ut ifra den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av. I en temasentrert tilnærming er datamaterialet inndelt i ulike kategorier (Thagaard, 2013).

Fremgangsmåten jeg benyttet for å analysere datamaterialet, var å organisere og systematisere materialet i ulike kategorier/temaer. Temaene er basert på intervjuguidens oppbygning. Jeg startet med et tema, eksempelvis *sluttvurdering*, for deretter å samle utsagn fra hver enkelt lærer som kunne forbindes med dette temaet. Flere av utsagnene passet inn under flere temaer. Utsagnene ble da plassert under de temaene der jeg så det mest sannsynlig at de ville bidra til å belyse forskningsspørsmålet. Etter at jeg hadde sortert alle utsagnene, vurderte jeg også om de var relevante for temaet, eller om de var feilplassert, og måtte flyttes til en annet tema. Jeg forsøkte også hele tiden å ivareta et helhetlig perspektiv ved å vurdere utsagn fra et enkelt intervju opp mot intervjuet som helhet. Systematiseringen og struktureringen hjalp meg med å fokusere på innholdet i lærernes uttalelser. Samtidig ble det mulig å sammenligne et utsagn i forhold til et annet. Slik fikk jeg en god oversikt over om lærerne var av felles oppfatning eller om de var delt i sine synspunkter på et tema.

Thagaard (2013) peker på at matriser er egnet for å gi overblikk og beskrive resultater, og de danner grunnlag for drøftinger. For å få oversikt over lærernes svar, og for å kunne se svarene i forhold til hverandre, har jeg laget en matrise som fremstiller hvordan lærerne beskriver en typisk 4`er-, 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving. Matrisen er plassert under forskningsspørsmålet: ”Hva legger lærere vekt på i elevvurderingen, og hvordan vektas de ulike elementene?”.

I oppgavens kapittel 5 vil resultat og drøfting presenteres samlet. Jeg vil likevel gi en fyldig presentasjon av lærernes uttalelser, ettersom de er viktige for å få en levende og direkte fremstilling av resultatene. En styrke ved å integrere resultat og drøfting er at teksten blir sammenhengende. Jeg kan knytte mine funn direkte opp mot min teoretiske forankring, tidligere forskning og annen relevant litteratur. Det kan også føre til færre gjentakelser og henvisninger frem og tilbake. En svakhet ved en slik fremstilling er at det kan være vanskelig å skille mellom de tre ”nivåene”. Med de tre nivåene mener jeg lærernes utsagn, forskerens tolkninger og hvordan dette kan knyttes til teori på område.

4.8 Etiske overveielser

I all vitenskapelig forskning oppstår det en rekke etiske overveielser forskeren må ta hensyn til gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2012). ”Etiske regler som er knyttet til forholdet mellom forskerne, krever at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultater og i vurderingen av andre forskeres arbeid” (Thagaard, 2013, s. 24). Dette indikerer at forskeren har et stort ansvar i forhold til å gjennomføre forskningen etisk forsvarlig. Ansvarer innebærer blant annet at forskeren må referere til kilder på en korrekt måte, slik at plagiat av andres arbeider unngås. Samfunnet stiller krav til at forskningen skal reguleres av retningslinjer og normer for vitenskapelig redelighet gitt av ”Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora” (NESH). Det foreligger særskilte etiske forholdsregler for studier som omfatter behandling av personopplysninger. Slike prosjekter er meldepliktige (Thagaard, 2013). Mitt forskningsprosjekt er utført i henhold til NESH sine forskningsetiske retningslinjer. Før jeg startet datainnsamlingen søkte jeg ”Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS” (NSD) om tillatelse til å gjennomføre prosjektet. Prosjektet ble godkjent, og jeg får behandle personopplysninger i tråd med mitt forskningsprosjekt. Skrivet om godkjenning ligger vedlagt (vedlegg nr. 4).

For å ivareta forskningsetiske retningslinjer, har jeg lagt vekt på Thagaards (2013) tre etiske grunnprinsipper: ”informert samtykke”, ”konfidensialitet” og ”konsekvenser” av å delta i forskningsprosjekter. Videre vil jeg klargjøre hva som ligger i prinsippene.

Prinsippet om *informert samtykke* går ut på at deltakerne i prosjektet skal orienteres om hva deltakelse vil innebære. Deltakelsen skal være basert på frivillighet, og samtykke skal være gitt uten ytre press. Dette innebærer at deltakerne skal ha mulighet til å trekke seg fra prosjektet, uten at dette skal få negative konsekvenser (Thagaard, 2013).

Lærerne som deltar i denne studien, mottok, som tidligere nevnt, en e-post med et informasjonsskriv om prosjektet og en samtykkeerklæring før de møtte til intervju. I starten av selve intervjuene, informerte jeg også om prosjektets formål og problemstilling, samtidig som jeg gjorde rede for intervjusituasjonen. Videre spurte jeg lærerne om samtykke til å delta i prosjektet. I tillegg opplyste jeg om at de til enhver tid har rett til å trekke seg fra prosjektet, dersom det skulle være ønskelig. Alle lærerne signerte på samtykkeerklæringen før jeg startet å intervju.

For å sikre *konfidensialitet* i et forskningsprosjekt, foreligger det et krav om at data som kan identifisere deltakerne, ikke må avsløres (Kvale & Brinkmann, 2012). For å tilfredsstille kravet om konfidensialitet har lærerne i dette prosjektet fått fiktive navn. Det er kun min veileder og jeg som har hatt innsyn i materialet. Lydopptakeren har vært innlåst under oppbevaring, og alt datamaterialet har blitt lagret på en passordbeskyttet datamaskin. Denne har enten blitt oppbevart på et låst masterkontor ved Norges idrettshøgskole eller i privat leilighet. I tillegg har jeg i forskningsprosessen vært påpasselig med å holde navn og utskrift adskilt. Datamaterialet vil også, i tråd med NSDs retningslinjer, bli slettet når prosjektet er ferdigstilt.

Det tredje etiske grunnprinsippet er knyttet til at forskeren må tenke igjennom de *konsekvensene* forskningen kan ha for deltakerne. Det er forskerens ansvar å påse at deltakerne ikke tar skade av å delta. Samtidig skal forskeren beskytte den enkeltes integritet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Jeg tror ikke at lærerne som deltar i prosjekt vil oppleve uheldige virkninger av å delta. Lærerne vil muligens kunne gjenkjenne seg i enkelte sitater, men dette vil være umulig for utenforstående. I intervjusamtalen fikk lærerne anledning til å snakke om et tema som hyppig berøres i arbeidslivet. Mitt inntrykk er derfor at lærerne var positivt innstilt til å delta, og at de så

på intervjusettingen som en mulighet til å samtale om et tema som engasjerer.

4.9 Kvalitetskontroll

Hvordan forskeren innhenter og håndterer kunnskap, er avgjørende for om studien holder vitenskapelige mål. Det er vesentlig at forskeren retter et kritisk blikk mot eget prosjekt for å kvalitetssikre forskningen. For å bli bevisst prosjektets reliabilitets- og validitetsproblemer bør forskeren gjennomføre en kvalitetskontroll. Denne kontrollen må gjennomføres i alle stadier av prosessen (Kvale & Brinkmann, 2012). Ifølge Thagaard (2013) representerer faglitteraturen ulike oppfatninger på hvilke dimensjoner som er relevante for å kontrollere forskningens kvalitet. Uten å gå nærmere inn på terminologidiskusjonen, har jeg valgt å støtte meg til Thagaard (2013), som benytter begrepene ”reliabilitet”, ”validitet” og ”overførbarhet” for å drøfte undersøkelsens kvalitet.

4.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet har å gjøre med om forskningen er utført på en pålitelig og troverdig måte. I kvalitative undersøkelser må forskeren forsøke å argumentere for reliabilitet ved å gjøre greie for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av prosessen (Thagaard, 2013). I dette kapitlet har jeg steg for steg gitt en omfattende fremstilling av prosjektets fremgangsmåte. Jeg har forsøkt å være presis og pålitelig i forklaringer av prosessen med utvalg av deltakere, i beskrivelsen av analysestrategi og transkripsjonsmetode og i skildringene av gjennomføringen av intervjuundersøkelsen. Ifølge Thagaard (2013) gir en slik detaljert presentasjon av fremgangsmåte leseren mulighet til å vurdere prosjektets troverdighet.

Kvale og Brinkmann (2012) hevder reliabilitet spesielt blir diskutert i sammenheng med ledende spørsmål. De understreker at det kan diskuteres hvorvidt ledende spørsmål er en styrke eller en svakhet ved det kvalitative intervjuet. Videre uttaler de at ”det er et veldokumentert faktum at selv en liten omarbeiding av spørsmålsformuleringen i et spørreskjema eller i utspørringen av et øyenvitne, kan påvirke svaret” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 182). I utarbeidelsen av intervjuguiden forsøkte jeg å være konkret og nøyaktig. Jeg tror det grundige arbeidet med spørsmålsformuleringene gjorde at jeg klarte å ha en forholdsvis nøytral holdning i intervjusituasjonen. I ettertid ser jeg likevel at enkelte spørsmål fra intervjuguiden kan ha ført til ledende svar. Dette kan skyldes

manglende erfaring som forsker. Et eksempel på et ledende spørsmål under emnet *vurderingsgrunnlag*, er: ”I hvilken grad vektlegger du elevenes kunnskap?” Ved å stille et slikt spørsmål tar jeg det for gitt at lærerne vektlegger kunnskap. I dette tilfellet kunne jeg i stedet spurt om kompetansemålene under hovedområdet ”Trening og livsstil” blir vektlagt i vurderingen, og på hvilken måte de blir vurdert. Jeg ser at også andre spørsmål kunne hatt en mer åpen formulering.

”Det kvalitative forskningsintervjuet er særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjuvarenes reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger” (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 183). Videre peker Kvale og Brinkmann (2012) på at ledende spørsmål kan være nødvendig for å innhente informasjon som man mistenker holdes tilbake. I intervjusamtalen stilte jeg lærerne ledende oppfølgingsspørsmål for å sjekke om tidligere uttalelser stemte. Når jeg begynte å analysere intervjuene oppdaget jeg motstridende uttalelser fra flere av lærerne. De sa først en ting, for senere i intervjuet å uttrykke noe annet. I forbindelse med spørsmål om bruk av testing i kroppøvningsfaget uttrykker en av lærerne følgende: ”*Jeg har ikke brukt det direkte mot og sette karakterer*”. Senere i intervjuet, etter flere oppfølgingsspørsmål, ytrer han dette: ”... *testene kan være med på en vurdering og å sette en karakter på en elev*”. De ledende spørsmålene kan ha påvirket lærernes svar og dermed svekket undersøkelsens reliabilitet. På en annen side kan reliabiliteten ha blitt styrket ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål i de tilfellene hvor jeg var usikker på lærernes uttalelser.

Thagaard (2013) referer til Seale (1999), når hun understreker at det må tydeliggjøres hva som er data hentet fra feltet, og hva som er forskerens fortolkninger av disse. For å skille transkripsjonene fra egne vurderinger, har jeg i den skriftlige fremstillingen av resultatene bevisst skilt mellom lærernes uttalelser og mine tolkninger. Lærernes uttalelser har hovedsakelig blitt satt i kursiv og i skriftstørrelse 11, mens mine refleksjoner og tolkninger har blitt satt i normal skrift. Dette vil gi leseren en bedre oversikt, og mulighet for kritisk gjennomgang av prosjektets reliabilitet.

Ryen (2002) beskriver flere tiltak som kan bidra til høy reliabilitet i en intervjuundersøkelse. Å ta opp alle intervjuene på lydbånd er et av disse. Han hevder dette gjør det mulig og få nøyaktige utskrifter fra intervjuene, og dermed unngå at

svarene påvirkes. Det ble gjort opptak av alle intervjuene i denne undersøkelsen. Et annet tiltak Ryen (2002) fremhever, er å presentere et større utdrag av datamaterialet, ikke bare oppsummeringer. Selv om jeg har integrert resultat og drøfting i samme kapittel, vil jeg hevde at jeg presenterer et bredt utdrag av lærernes uttalelser i form av en rekke sitater innenfor hvert tema. Tanken bak dette er å gi leseren mulighet til å vurdere hvorvidt dataene gir et godt grunnlag for forskerens konklusjoner (Dalen 2011).

Det er flere faktorer som kan påvirke deltakerne i en intervjusituasjon, og dermed ha betydning for reliabiliteten. Det bør blant annet reflekteres over relasjonene til deltakerne, og om denne relasjonen har vært preget av åpenhet, eller om forskeren har fått begrenset informasjon (Thagaard, 2013). Under intervjuene opplevde jeg at det var en god tone mellom lærerne jeg intervjuet og meg. Samtidig har jeg en opplevelse av at lærerne var åpne og velvillige til å dele sine erfaringer og synspunkter om ulike emner.

Ut ifra det jeg har beskrevet, vil jeg hevde at prosjektet har god reliabilitet. Det er likevel faser ved prosjektet som kunne vært utført annerledes, for i større grad å sikre reliabiliteten. I forbindelse med transkriberingen, kunne jeg ha gjennomført en kvantifisert reliabilitetssjekk. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) går dette ut på at to forskjellige personer transkriberer den samme uttalelsen. Deretter lager et dataprogram en liste for antall like ord. Thagaard (2013) hevder reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet og diskuterer viktige avgjørelser. Jeg kunne fått ei venninne, en medstudent eller en kollega til å utføre en kritisk evaluering av fremgangsmåtene i prosjektet. Disse tiltakene for å sikre reliabiliteten ble ikke gjennomført av tidsmessige og økonomiske årsaker.

4.9.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at validitet i samfunnsvitenskapen betraktes som "hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke" (s. 250).

Forskeren som person, blant annet forskerens moralske integritet, og hans eller hennes "håndverksmessige dyktighet", er avgjørende for å skape god validitet i forskermiljøet. Samtidig vil forskerens erfaring og tidligere forskning på området, kunne påvirke funnenes validitet (Kvale & Brinkmann, 2012).

Ifølge Thagaard (2013) er det særlig viktig at forskeren beskriver egne erfaringer fra prosjektet, og samtidig drøfter relasjonen til deltakerne. Forskerens relasjoner til deltakerne i en undersøkelse kan sees i sammenheng med hvordan hun eller han posisjonerer seg i forhold til deltakerne. Forskeren kan ha en posisjon innenfor det feltet som studeres, eller være utenforstående (Thagaard, 2013). Dette året er jeg hovedsakelig masterstudent, men jeg har også hatt en 50 % stilling som lærer i kroppsøving ved siden av studiene. Samtidig har jeg erfaring med undervisning i kroppsøving fra tidligere år. Med dette som utgangspunkt vil jeg hevde at jeg er innenfor det miljøet som studeres. Jeg har ikke inntrykk av at min bakgrunn eller min posisjon innenfor feltet, har hatt uønsket innvirkning på intervjusituasjon eller mine tolkninger av data. Jeg tror heller validiteten i denne undersøkelsen kan ha blitt styrket ved at jeg gjennom min praktiske erfaring har hatt god innsikt i det fagområdet jeg har studert. Min tilknytning til feltet har også gitt meg gode forutsetninger for å utvikle en hensiktsmessig intervjuguide, stille relevante oppfølgingsspørsmål og samtidig forstå meningen i lærernes utsagn.

Forskerens relasjoner til deltakerne kan knyttes til forskerens kjennskap til deltakerne (Thagaard, 2013). Som forklart i kapittel 4.5, hadde jeg kjennskap til to av lærerne før prosjektstart. Dalland (2012) påpeker at det er viktig å være bevisst på hvordan eget forhold til deltakerne kan influere svarene. I intervjusettingen oppfattet jeg ikke at mitt kjennskap til lærerne påvirket svarene i en bestemt retning. Jeg forsøkte å være formell, og å holde en analytisk distanse til lærerne og temaet for undersøkelsen. Samtidig har jeg vært åpen og ikke fordømmende i forhold til lærerne og deres forståelse for hvordan vurdering bør tolkes og praktiseres.

Validiteten i en undersøkelse er avhengig av at spørsmålene er relevante. Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) er det også hensiktsmessig å foreta en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt for å sikre god validitet. Intervjuguiden ble bearbeidet flere ganger, slik at jeg skulle få svar på det jeg ønsket å undersøke. Gjennomføringen av prøveintervjuene gjorde at jeg fikk sjekket spørsmålsformuleringene. Jeg fikk dermed god innsikt i hvilke justeringer som måtte gjøres for å få belyst det mest sentrale knyttet til elevvurdering i kroppsøving. Under intervjusamtalene forsøkte jeg å legge forholdene til rette for at lærerne skulle føle seg trygge, slik at de skulle åpne seg og gi uttrykk for egne meninger. Samtidig stilte jeg en rekke oppfølgingsspørsmål og ”gravde” i deres uttalelser. Jeg ga meg ikke før jeg fikk belyst det jeg ønsket å belyse,

noe som har resultert i et innholdsrikt og fyldig datamateriale. Etter å ha transkribert intervjuene og lyttet til de gjentatte ganger, vil jeg hevde at jeg har klart å beholde den røde tråden gjennom alle intervjuene.

Thagaard (2013) understreker at forskeren bør gjøre rede for hvordan analysen har gitt grunnlag for å trekke konklusjoner. I dette forskningsprosjektet har jeg tolket dataene etter egen forståelse og bakgrunn. Jeg har forsøkt å ikke true validiteten ved å la tidligere erfaringer, posisjon i feltet eller relasjoner til deltakerne ”farge” resultatene. Det har vært viktig for meg å gi en korrekt fremstilling av lærernes uttalelser. Ut ifra dette kan undersøkelsen bli sett på som gyldig. På en annen side må jeg erkjenne at min forutinntatthet og subjektive forståelse kan ha preget mine tolkninger av datamaterialet, og dermed svekket validiteten.

4.9.3 Overførbarhet

En undersøkelses overførbarhet kan først avgjøres etter at undersøkelsens reliabilitet og validitet er sikret (Kvale & Brinkmann, 2012). Overførbarhet i en undersøkelse forteller noe om hvorvidt tolkningene som utvikles innenfor en undersøkelse, også kan være relevante i andre sammenhenger. Det er fortolkningene som skal ligge til grunn for overførbarheten, og ikke bestemte beskrivelser av dataenes mønstre. Det er forskerens oppgave å argumentere for at tolkningen i en bestemt studie, kan være relevant i en større sammenheng. Overførbarhet kan også forbindes med gjenkjennelse. Dette innebærer at personer med erfaring fra de fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen i tolkningene forskeren har gjort (Thagaard, 2013).

Det er vanskelig å si noe konkret om overførbarheten i dette prosjektet, og det har heller ikke vært intensjonen. Jeg har likevel forsøkt å studere om mine data kan sees i sammenheng med andre undersøkelser, og om andre forskere eller lærere vil kjenne seg igjen i de tolkningene jeg har kommet frem til. Flere av mine resultater samsvarer med tidligere forskning på feltet. På grunnlag av dette er det sannsynlig at funnene i denne undersøkelsen kan ha overføringsverdi og være gjeldende for andre lærere utover de åtte jeg har intervjuet. Dette øker bekræftbarheten og troverdigheten til denne studien (Thagaard, 2013). Det er likevel viktig å understreke at det kan finnes flere oppfatninger enn det som har blitt presentert her. Funnene kan derfor ikke bli sett på som representative for alle lærere i den videregående skolen som underviser i kroppsøving.

5. Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere de utsagn som studiens lærere har bidratt med for å belyse problemstillingen, som tar sikte på å undersøke hvordan lærere tolker de offentlige dokumentene knyttet til elevvurdering, og hvordan de praktiserer elevvurdering i kroppsøving. Jeg vil hovedsakelig fremstille direkte utsagn som er karakteristiske for lærernes synspunkter. For å få frem en bredde i lærernes svar, har jeg også inkludert utsagn lærerne virker å være uenige om. Resultat- og drøftingskapitlet er strukturert i fire underkapitler. Hvert underkapittel representerer et forskningsspørsmål. Funnene i undersøkelsen vil bli knyttet opp imot oppgavens teoretiske forankring, tidligere forskning på området, samt relevant litteratur. Som en avslutning til hvert forskningsspørsmål følger en kort oppsummering.

5.1 **Hvordan oppfatter lærere hovedområdene og kompetansemålene?**

I dette kapitlet vil jeg belyse lærernes oppfatninger av hovedområdene og kompetansemålene i kroppsøving. Temaene som drøftes er: vekting av hovedområder, gjennomføring av hovedområder og kompetansemål, vurdering i hovedområder og kompetansemål, og sist men ikke minst, oppfatninger av kompetansemålenes utforming. Hovedområdet ”Friluftsliv” og kompetansemålene i friluftsliv tillegges størst vekt, ettersom det er her de største utfordringene synes å ligge.

5.1.1 **Vekting av hovedområder**

Samtlige lærere hevder de vektlegger hovedområdet ”Friluftsliv” i mindre grad enn hovedområdene ”Idrettsaktivitet” og ”Trening og livsstil”, i elevvurderingen. Julie konstaterer følgende: *”Friluftsliv blir vel ikke vektlagt noe, i hvert fall ikke så fryktelig mye”*. Fem av åtte lærere understreker at de vektlegger ”Idrettsaktivitet” og ”Trening og livsstil” relativt likt. Kristian gir et godt bilde av hva flere lærere uttrykker:

Jeg prøver å vektlegge de tre hovedområdene ganske likt, men det blir mest ”Idrettsaktivitet” og ”Trening og livsstil”. ”Friluftsliv” blir en liten bolk. Det er bare et kompetansemål. ”Idrettsaktivitet” og ”Trening og livsstil” er flere kompetansemål, så de vil vektes mer.

Lærerne oppgir også andre forklaringer på hovedområdenes vekting. Bodil legger størst vekt på ”Trening og livsstil”, ettersom dette hovedområdet utgjør en stor del av

innholdet i undervisningen. Cecilie og Steffen hevder de i størst grad vektlegger ”Idrettsaktivitet”. De gir uttrykk for at det praktiske bør vektes mer enn det teoretiske, ettersom de betrakter kroppsøvfingsfaget som et praktisk fag. Steffen påpeker samtidig at årsaken til at han prioriterer ”Idrettsaktivitet”, kan skyldes at han har bakgrunn fra flere forskjellige idretter. Carl stiller spørsmål til om vektingen bør ha sammenheng med antall timer undervisning. Han presiserer følgende: *”Enkelte hovedområder har vi kanskje brukt mer tid på, for eksempel ”Idrettsaktivitet”, og da spørs det om dette hovedområdet skal vektlegges mer. Det har vi ikke fått noe direktiv på”*.

Utsagnene til lærerne kan tyde på at de praktiserer en skjev vektlegging av hovedområdene. ”Friluftsliv” synes å bli nedprioritert til fordel for de to andre hovedområdene. Græsholt (2011) viser til lignende funn i sin studie. Funnene indikerer at idrettsaktivitet og hovedområdet ”Trening og livsstil” i størst grad ble vektlagt, mens friluftsliv og dans ble nedprioritert.

Flere av lærerne jeg har intervjuet trekker frem at antall kompetansemål i hovedområdene er avgjørende for hvorvidt et hovedområde skal vektes fremfor et annet. Når samtlige lærere synes å vektlegge hovedområdet ”Friluftsliv”, i mindre grad enn de to øvrige hovedområdene, kan dette få konsekvenser for vurderingen i faget. I forskrift til opplæringslovens § 3-3 presiseres det at grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette vil si at hovedområdene ”Idrettsaktivitet”, ”Friluftsliv” og ”Trening og livsstil” samlet skal danne grunnlag for vurdering i kroppsøvfingsfaget. Dersom lærerne utelater eller nedprioriterer hovedområdet ”Friluftsliv”, kan det føre til at sluttvurderingen verken viser elevenes samlede kompetanse i faget, eller elevenes sluttkompetanse i friluftsliv. På en annen side er det kanskje ikke unaturlig at lærerne bruker mest tid på de hovedområdene som har flest kompetansemål, ettersom læreplan gir rom for tolkninger.

Utsagnet til Carl kan tyde på at han er noe usikker hvordan hovedområdene skal vektes, da det ikke har kommet noe direktiv som klargjør dette. Det kan virke som det er nødvendig å informere lærere om at det ikke er fastsatt bestemte retningslinjer for hvordan hovedområdene skal vektes. Det er opp til den enkelte lærer å beslutte hva som skal være av størst betydning for vektingen. Samtidig kan det se ut til at det er behov for å tydeliggjøre overfor lærere at alle hovedområdene skal vektlegges i elevvurderingen.

5.1.2 Gjennomføring av hovedområder og kompetansemål

Det synes å være en felles oppfatning, blant mine lærere, om at det er vanskelig å gjennomføre alle kompetansemålene i løpet av et skoleår. Steffen forklarer dette slik:

Faget er altfor lite til å dekke læreplanen, så jeg har egentlig en umulig jobb å gjøre med å komme igjennom alle kompetansemålene, og å skape mestring i hvert enkelt læringsmål.

Et stort flertall av lærerne trekker frem at det i størst grad er utfordrende å få gjennomført kompetansemålene under hovedområdet "Friluftsliv". Lærerne poengterer at fagets tidsramme og skolens beliggenhet er begrensende faktorer. Carl utdyper dette slik: "For det første er friluftsliv tidkrevende, og for det andre har jeg ikke alltid tilgang til miljøet som gjør det praktisk gjennomførbart". Cecilie uttrykker at det er enklere å få gjennomført kompetansemålet i friluftsliv for Vg2. Hun konstaterer:

Friluftsliv i 2. klasse er ganske greit, fordi da kan du bruke naturen til trening blant annet. ... Vi har hatt en utholdenhetsperiode nå, og da har elevene vært ute og løpt i skogen. Da får vi dekket det kompetansemålet.

Steffen mener kompetansemålet for Vg2 bør brukes på alle trinnene. Han utdyper:

Jeg synes egentlig kompetansemålet for Vg2 er det beste av dem. Jeg skjønner ikke hvorfor de trenger å være så forskjellig. Vi kunne like gjerne hatt Vg2-kompetansemålet: "bruke naturen til rekreasjon, trening og livsstil", på alle trinnene.

Halvparten av lærerne sikter til kompetansemålet i friluftsliv for Vg3: "planleggje og gjennomføre og vurdere turopplegg ved bruk av kart og kompass og andre måtar å orientere seg på", når de oppgir at friluftsliv er vanskelig å få gjennomført (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Cecilie utdyper dette slik:

Jeg synes friluftslivsbiten er vanskeligst å få gjennomført. Det er vanskelig å planlegge og å gjennomføre turopplegg på to timer, midt på dagen. En ting er her, vi har faktisk marka i nærheten, men for eksempel i Osloskolen. ... Vi kan snakke om turopplegg i undervisningen, men det er vanskelig å få gjennomført. Det vet jeg, fordi det er det jeg sliter med. Selvefølgelig kan jeg begrunne at vi har brukt kart og kompass hvis vi har hatt orientering, men det å planlegge og gjennomføre turopplegg er (tenker).

Lærernes utsagn peker i retning av utfordringer med tanke på gjennomføring av alle kompetansemålene, og da spesielt innenfor friluftsliv. Dette samsvarer med funn fra tidligere undersøkelser. Jonskås (2009) skriver følgende: ”Blant informantene er det ingen som praktiserer friluftsliv i kroppsøvningsfaget. Friluftsliv synes å være et nedprioritert område” (s. 79). I Bomo (2008) sin studie kom det frem at lærerne i de aller fleste tilfeller ikke fikk gjennomført kompetansemålene i friluftsliv. Det gjaldt spesielt kompetansemålet: ”praktisere friluftsliv med naturen som matkilde” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 156). Resultater fra studien til Mathisen (1998) viser at flere lærere ikke arbeidet med kompetansemålene i friluftsliv.

Engelsen (2014) har i sin studie undersøkt hvorfor friluftslivsundervisning nedprioriteres i kroppsøvningsfaget. Resultatene viser til at det er flere faktorer som bidrar til en slik nedprioritering. Det trekkes frem at kroppsøvningsfagets omfang er den mest omtalte og begrensende rammefaktoren. Engelsen (2014) skriver: ”Samtlige informanter poengterer at to undervisningstimer i kroppsøving per uke, gjør at friluftsliv blir nedprioritert og ofte glemt bort” (s. 3). Dette var også, ifølge Lyngstad et al. (2011), hovedårsaken til at kompetansemålene i friluftsliv ble endret. Flere undersøkelser underbygger at kroppsøvningsfagets tidsramme er en begrensende faktor (Dalebø, 1996; Mathisen, 1998; Jonskås, 2009). Resultater fra disse undersøkelsene indikerer samtidig at beliggenhet er en sentral faktor til hvorfor friluftsliv nedprioriteres. Lærerne jeg har intervjuet oppga de samme begrunnelsene. Funnene i Engelsen (2014) sin studie, peker imidlertid på at skolens beliggenhet ikke virker å være en medvirkende årsak til nedprioritering av friluftslivsundervisning. Lærerne i undersøkelsen betraktet skolens tilgang på naturområder som gode.

Engelsen (2014) sin studie viser også til at kompetansemålet i friluftsliv for Vg2: ”bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv” (Utdanningsdirektoratet, 2012b), er det eneste som inkluderes i undervisningen. To av mine lærere synes å være positive til dette kompetansemålet. Steffen konstaterer at kompetansemålet i friluftsliv for Vg2 burde være gjeldende for alle tre trinnene. Cecilie oppgir at dette kompetansemålet er enklere å få gjennomført, ettersom det innebærer å bruke naturen til blant annet trening. Det er nærliggende å tro at Cecilie ser kompetansemålet i friluftsliv for Vg2 i sammenheng med kompetansemålene under hovedområdet ”Trening og livsstil”, og at

dette er årsaken til at hun i større grad betrakter kompetansemålet i friluftsliv for Vg2 som gjennomførbart.

Funn i studien til Hansen (2013) tyder på at lærerne var veldig fornøyde med endringene i kompetansemålene i friluftsliv etter innføringen av den reviderte læreplanen. De fleste vil antakelig hevde at de reviderte kompetansemålene i friluftsliv for Vg1 og Vg2 fikk en mer åpen formulering. En mulig forklaring på at lærerne var fornøyde, kan være at de opplevde at kompetansemålene ble enklere å gjennomføre. Hver enkelt lærer fikk større frihet i forhold til å velge hvilke friluftslivsaktiviteter det skal fokuseres på i undervisningen. Med dette som utgangspunkt, er det betenkelig at mine lærere synes å nedprioritere friluftsliv. Lærerne påpeker at det spesielt er kompetansemålet i friluftsliv for Vg3 som er vanskelig å få gjennomført. Dette kompetansemålet ble i liten grad endret i forbindelse med revisjonen. Mye tyder på at lærerne i undersøkelsen til Hansen (2013) sikter til kompetansemålene i friluftsliv for Vg1 og Vg2, når de uttrykker sin begeistring for endringene. På en annen side ble lærerne i undersøkelsen til Hansen (2013) intervjuet da den reviderte læreplanen kun hadde vært gjeldende i underkant av et halvt år. Lærerne i denne studien hadde arbeidet med den reviderte læreplanen i over to år da jeg intervjuet dem. De har derfor hatt betydelig bedre tid til å gjennomføre kompetansemålene i friluftsliv og bør derfor være mer kjent med de enn lærerne i studien til Hansen. Tidligere undersøkelser gjennomført i perioden 1994-2012, gir i likhet med Hansen (2013) ingen indikasjoner på at det er Vg3-kompetansemålet i friluftsliv det er utfordrende å få gjennomført (Engelsen, 2014; Græsholt, 2011; Jonskås, 2009; Bomo, 2008; Mathisen 1998).

5.1.3 Vurdering i hovedområder og kompetansemål

Lærerne gir uttrykk for at det er vanskeligere å vurdere elevenes kompetanse i enkelte hovedområder og kompetansemål, fremfor andre. Fem av åtte lærere påpeker at de finner det problematisk å vurdere elevene i ulike friluftslivsaktiviteter. Kristian er svært tydelig på dette. Han fastslår følgende:

Friluftsliv er veldig vanskelig å vurdere. Å praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring for eksempel, er jo et ekstremt bredt mål. ... Hvordan vurdere det? Det er vanskelig. ... For meg blir det ofte sånn bestått/ikke-bestått i friluftsliv for Vg1.

Guro forteller at skolens kroppsøvingslærere legger opp til en friluftslivsdag i året.

Denne dagen får eleven delta i ulike aktiviteter. Hun forklarer at friluftslivsundervisningen er utfordrende å vurdere, og at elevene derfor blir vurdert til deltatt/ikke-deltatt.

Nils og Cecilie uttrykker begge at de ønsker seg en eller to fagdager i året, slik at de kan ta elevene med på en dagstur, eller aller helst på en overnattingstur. De begrunner dette med at de ikke har et tilstrekkelig grunnlag for å vurdere kompetansemålet i friluftsliv for Vg3. Nils uttrykker: ”Det er klart at det aller beste hadde vært å ta med en klasse på en overnattingstur. Men det er ikke rom og penger til å få gjort det”. Han forklarer at aktivitetsdagene blir betraktet som friluftslivsaktiviteter, og at elevene ofte blir vurdert til høy måloppnåelse. Cecilie uttrykker at det er problematisk å vurdere elevene med tanke på at hun må vurdere hvordan 30 elever planlegger og gjennomfører en tur på to timer. Hun praktiserer vurdering i friluftsliv ved å gi elevene en karakter i orientering. Dette utdyper Cecilie slik:

Det er tynt, men det er sånn det blir når vi ikke har mulighet til å ta de med ut på tur. ... Vi har sagt klart ifra til ledelsen om at det er utrolig vanskelig for oss, og at vi ønsker en fagdag, eller en dag i året som vi kan ”kjøre” alle 3. klassene sammen på tur i marka. Det kan være det blir noe til våren. Vi fikk faktisk et par klager fra elever som ønsket en høyere karakter, og da brukte de friluftsliv som begrunnelse. Klagene gikk på at de følte at de ikke hadde blitt vurdert i friluftsliv.

Funn i denne studien indikerer at lærerne synes det er utfordrende å vurdere elevenes kompetanse i friluftsliv. Underveis i skoleåret vurderer derfor enkelte lærere elevene til bestått/ikke-bestått, deltatt/ikke-deltatt eller til høy måloppnåelse. Lignende funn underbygges av Engelsen (2014) og Bomo (2008). Engelsen (2014) viser til at lærerne syntes det var problematisk å vurdere elever i ulike friluftslivsaktiviteter. Bomo (2008) skriver: ”Kompetansemålet som lærerne var ivrige etter å diskutere, og som alle sa de ikke fikk vurdert elevene sine i, er målet om friluftsliv” (s. 53).

I likhet med at tid er en sentral faktor som hemmer gjennomføringen av friluftsliv i skolen, påpeker flere av lærerne jeg har intervjuet, at fagets tidsramme gjør det problematisk å vurdere hvordan elever planlegger og gjennomfører en tur. Mye tyder på at lærerne er lite kreative når det kommer til å praktisere og å vurdere ulike friluftslivsaktiviteter innenfor fagets rammebetingelser. Engelsen (2014) påpeker at skolene bør legge ned et arbeid i forhold til å kartlegge muligheter, og samtidig

planlegge tverrfaglige aktiviteter, hvor blant annet friluftsliv inngår. Et tverrfaglig arbeid kan gjøre det mulig å få gjennomført en dagstur, og samtidig gjøre det enklere for lærerne å oppfylle kompetansemålene i friluftsliv, spesielt kompetansemålet for Vg3. Det kan også stilles spørsmål til om høyskoleinstitusjonene i større grad bør fokusere på undervisningsøkter i friluftsliv på eksempelvis en eller to timer. Det kan virke som lærerne først og fremst har behov for tips om hvordan de kan gjennomføre god friluftslivsundervisning innenfor fagets tidsramme.

Ut ifra mine funn og tidligere forskning, kan det se ut til at det er store muligheter for forbedring når det kommer til gjennomføring av kompetansemålene under hovedområdet "Friluftsliv". Jonskås (2009) poengterer: "Jo mer erfaring lærerne har med friluftsliv, jo flere muligheter vil de se, fremfor begrensninger" (s. 78). I den forbindelse understreker hun behovet for kursing med tanke på hvordan kompetansemålene i friluftsliv kan praktiseres på en enklere og mer effektiv måte. Engelsen (2014) støtter dette, og konstaterer at det bør kunne tilbys kursing fra sentralt hold. Han presiserer at kursingen blant annet kan gi veiledning om hvordan kompetansemålene i friluftsliv kan tilpasses lokalt, til den enkelte skole, og til hva slags frihet læreren har. I veiledningen til den reviderte læreplanen i kroppsøving, gis det eksempler på bruk av friluftsliv i undervisningen for 5.-7. årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er nærliggende å tro at et veiledningshefte for videregående trinn, med forslag til enkle friluftslivsaktiviteter som kan gjennomføres i skolens nærområde og innenfor fagets tidsramme, kan være et nyttig redskap på veien mot å utvikle en bedre undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Engelsen (2014) påpeker samtidig at det bør opprettes kontakt med skoler som praktiserer undervisning i friluftsliv i tråd med gjeldende læreplan, for å innhente tips og erfaringer. Dette understreker han vil gjøre lærerne bedre rustet til å gjennomføre friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget.

5.1.4 Kompetansemålenes utforming

Det kan virke som flere lærere er begeistret for de reviderte kompetansemålene. Bodil er positiv til at fair play har fått en mer fremtredende plass enn i tidligere læreplaner. Hun oppgir at hun bruker fair play i vurdering av lagspill, og at hun nå har overlatt dommeransvaret til elevene. Guro uttrykker en entusiasme for kompetansemålene på følgende vis: "*Jeg liker kompetansemålene. Målet er jo at man skal fremme egen helse,*

ikke at man skal være best i alt, løpe forrest og lignende. Det er en egenverdi i faget, rett og slett". Kristian og Cecilie trekker frem at det er en fin progresjon i kompetansemålene. Flere lærere uttrykker sin begeistring for at kompetansemålene er åpne og vide, slik at de får mulighet til å bruke sine kreative evner og å styre egen undervisning. Cecilie kommenterer: "Kompetansemålene er veldig åpne. Du kan egentlig gjøre det aller meste. Sånn sett synes jeg det er veldig fint med frie tøyler". Julie bruker ordene "generelle" og "svevende" i beskrivelsen av kompetansemålene. Hun presiserer:

Jeg oppfatter at det er opp til den enkelte lærer å bryte opp kompetansemålene. De er kanskje litt for generelle. ... Sånn som kompetansemålene er formulert nå, så kan du velge om du vil teste eller ikke teste. De oppfordrer til at du ikke skal det, men det er jo ikke gitt her at du ikke skal det. De er egentlig litt svevende, synes jeg. Men det er veldig behagelig, fordi jeg vil styre min egen undervisning.

Lærerne ser også utfordringer knyttet til kompetansemålenes utforming. Julie fremhever at det er vanskelig å vurdere elevenes praktisering av funksjonell bruk og henviser til kompetansemålet: "gjøre funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter", under hovedområdet "Idrettsaktivitet" for Vg1 (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Hun utdyper følgende:

Jeg synes at dette med å praktisere og å gjøre funksjonell bruk er veldig diffust egentlig. Hvordan skal man sette karakterer på å gjøre funksjonell bruk? Er det godt nok å bare treffe en volleyball hvordan du vil? Er det funksjonell bruk? Eller skal man ha god teknikk?

Cecilie og Carl hevder vi trenger noen hardere rammer for å sette karakterer. Carl uttrykker sin misnøye slik:

Jeg ønsker mer konkrete og presiserte læreplanmål. De er litt for lite spesifikke. På en måte er det bra å ha litt muligheter for å tilpasse det, men det hadde vært veldig fint å ha felles vurderingskriterier for skoler rundt om i landet. Jeg tror det forekommer veldig mye ulik praksis. ... Enkelte ting bør spesifiseres mer sentralt, blant annet det med vektlegging av kompetansemålene. Har de lik betydning? Det vet ikke jeg. ...

Med utgangspunkt i utsagnene over, kan det se ut til at lærerne jeg har intervjuet har ulike oppfatninger av kompetansemålene. De fleste lærerne er imidlertid positive til kompetansemålenes utforming. Bodil er blant annet begeistret for at fair play har blitt

tydeliggjort i de reviderte kompetansemålene. Dette samsvarer med Hansen (2013) sin studie. Han kom frem til at samtlige lærere var positive til at fair play har blitt fremhevet i den reviderte læreplanen. Lærerne i undersøkelsen til Hansen (2013) så på fair play som et nyttig redskap i undervisningssammenheng.

Funn i denne studien tyder på at de fleste lærerne trives med at kompetansemålene er åpne og vide, slik at de har ”frie tøyler” og mulighet til å styre egen undervisning. Det er kun to lærere som gir uttrykk for at de i større grad ønsker konkrete og spesifiserte kompetansemål. Mine funn på dette området er i liten grad sammenfallende med tidligere forskning. Flere undersøkelser viser til at lærerne er lite fornøyd med kompetansemålenes åpne formulering. I Jonskås (2009) sin studie kom det frem at lærerne syntes kompetansemålene var vide og diffuse. Lærerne i hennes studie ønsket noe mer konkret og håndfast. De var likevel tilfreds med den store friheten læreplanen gir. Bomo (2008) viser til at flere lærere mente målene var lite spesifikke og svevende. Carlsson (2008) peker på lignende svar i sin undersøkelse. Lærerne oppga at kompetansemålene var vide og at de ønsket en mer konkret læreplan. Vinje gjennomførte i 2008 en pilotundersøkelse om vurdering i kroppsøving i Oslo skolene. I undersøkelsen kom det frem at 53 % av lærerne syntes kompetansemålene var for brede. Lærerne ønsket seg i større grad standardiserte krav, ettersom de syntes det var utfordrende å lage tydelige og målbare kriterier for hvert kompetansemål.

Da Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble læreplanen mindre omfattende og detaljert enn de tidligere læreplanene R94 og L97 (Lyngstad, et al., 2010). Dette innebar at hver enkelt lærer og skole fikk større medbestemmelse og mer makt. Samtidig ble kompetansemålene mer åpne og opp til tolkning av den enkelte lærer. En mulig forklaring på at mine lærere i større grad er fornøyde med kompetansemålene enn det tidligere undersøkelser viser til, kan for det første sees i sammenheng med at kompetansemålene i kroppsøving ble revidert i 2012. Det kan virke som lærerne er fornøyde med de reviderte kompetansemålene. Dette kan tyde på at formuleringen i de reviderte kompetansemålene har blitt endret til det bedre. For det andre ble intervjuene i denne studien gjennomført åtte år etter innføringen av Kunnskapsløftet, mens Jonskås (2009), Bomo (2008), Carlsson (2008) og Vinje (2008) sine studier ble gjennomført to og tre år etter. Dette betyr at mine lærere har hatt betydelig bedre tid til å gjøre seg kjent

med kompetansemålenes åpne formulering, og samtidig benytte seg av friheten læreplanen gir.

En tredje forklaring kan knyttes til arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse. Vinje (2008) viser til at 78 % av lærerne på videregående skole har utarbeidet delmål for halvparten av sine undervisningstimer. Jonskås (2009) sine funn peker i retning av at det er stor variasjon i hvordan lærerne har arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse. Resultater fra Peev (2001) viser at 10 av 29 lærere ikke har laget lokale delmål i R94. Det kom også frem svært negative svar angående kjennetegn på måloppnåelse. Undersøkelsene viser at arbeidet med delmål/læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse, har gått relativt tregt. Dette er i liten grad sammenfallende med mine funn. Syv av åtte lærere oppgir at de arbeider med læringsmål, og samtlige gir uttrykk for at de har utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse i forskjellige aktiviteter. Gjennom dette arbeidet har lærerne antakelig fått erfaring i å bryte ned kompetansemålene til mer konkrete læringsmål. Dette kan tyde på at mine lærere har blitt tryggere på kompetansemålene, og at de har gjort den jobben som krevdes etter innføringen av Kunnskapsløftet.

5.1.5 Oppsummering

Hovedområdene ”Idrettsaktivitet” og ”Trening og livsstil” blir vektlagt relativt likt, og i større grad enn hovedområdet ”Friluftsliv”. Vektingen ser lærerne blant annet i sammenheng med antall kompetansemål i hovedområdene. Det kan se ut til at lærerne synes det er problematisk å få gjennomført alle kompetansemålene, særlig kompetansemålet i friluftsliv for Vg3. Det konstateres at tid og beliggenhet er sentrale årsaker. Tidligere forskning viser også at friluftsliv blir nedprioritert og lite praktisert. Det er stor enighet blant mine lærere om at det er vanskelig å vurdere elevene i friluftsliv. I underveisvurderingen vurderer derfor enkelte lærere elevene til bestått/ikke-bestått, deltatt/ikke-deltatt eller til høy måloppnåelse. Flere lærere gir uttrykk for at det er ønskelig med fagdager, slik at de kan oppfylle kompetansemålene i friluftsliv, og samtidig få et bedre vurderingsgrunnlag på elevene innenfor dette hovedområdet. De fleste lærerne er imidlertid fornøyde med kompetansemålenes åpne og vide utforming, slik at de har frihet til styre egen undervisning. Sammenlignet med tidligere forskning, kan det tyde på at formuleringene i de reviderte kompetansemålene er endret til det

bedre, og at lærerne er mer tilfredse med den reviderte læreplanen. I neste kapittel vil jeg rette fokuset mot lærernes tolkning og praktisering av underveis- og sluttvurdering.

5.2 Hvordan tolker og praktiserer lærere underveis- og sluttvurdering?

Lærernes tolkning og praktisering av underveis- og sluttvurdering vil først og fremst sees i sammenheng med vurderingsforskriftene og rundskrivet: ”Individuell vurdering Udir-1-2010”. Det fokuseres på lærernes bruk av tilbakemeldinger og framovermeldinger, samt lærernes gjennomføring av en fagsamtale. Samtidig diskuteres det hvorvidt lærernes underveisvurdering fremmer læring. Videre drøftes det om lærerne vurderer elevenes kompetanse ved avslutningen av opplæringen, og om elevene får mulighet til å forbedre kompetansen sin inntil standpunktkarakteren settes. Kapittelet avsluttes med en diskusjon om lærernes grunnlag for standpunktkarakterer i faget.

5.2.1 Tilbakemeldinger og framovermeldinger i underveisvurderingen

De fleste lærerne gir uttrykk for at de foretrekker muntlige tilbakemeldinger fremfor skriftlige. Steffen forklarer dette slik:

Jeg prøver å gi så mye tilbakemeldinger som mulig underveis i timene. Jeg bruker helt bevisst ikke mye tid på de skriftlige tilbakemeldingene. Det har jeg lest så mye om at ikke er hensiktsmessig.

Nils og Julie gir i likhet med de resterende lærerne muntlige tilbakemeldinger i undervisningen, men de fokuserer også på skriftlige tilbakemeldinger i forbindelse med egentreningsrapporten på Vg3. Julie utdyper følgende:

I underveisvurderingen får elevene en enkel tilbakemelding på hva de må jobbe med. ... Skriftlige tilbakemeldinger gis først og fremst på Vg3. Jeg skriver en karakter og en begrunnelse på Fronter. De får en skriftlig begrunnelse på egentreningsperioden. Jeg har sagt til elevene på Vg1 og Vg2 at jeg vurderer de hver time, men at jeg ikke legger ut noe på Fronter. ...

Ut ifra lærernes utsagn kan det virke som om de først og fremst gir elevene muntlige tilbakemeldinger underveis i undervisningen. Skriftlige tilbakemeldinger viser seg å være mindre utbredt. I forskriftene understrekes det at underveisvurderingen både kan være skriftlig og muntlig (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er opp til den enkelte skole å avgjøre tilbakemeldingsformen (Utdanningsdirektoratet, 2010). Lærerne jeg har

intervjuet gir ikke uttrykk for at skolen har avklart om tilbakemeldingene i underveisvurderingen skal gis skriftlig eller muntlig.

Ifølge Engh (2011) er muntlig respons ofte mer effektivt enn skriftlig. Ved muntlige tilbakemeldinger er det mulig å få en dialog der eleven kan komme med sine vurderinger og formidle til læreren dersom vurderingen ikke er forstått. En åpen samtale mellom lærer og elev kan også gjøre at læreren blir kjent med elevens tenkemåte og bruk av læringsstrategier. Dette vil øke sannsynligheten for at framovermeldingene treffer elevenes læringsbehov (Engh, 2011). Skriftlige tilbakemeldinger kan være tidkrevende på bakgrunn av kroppsøvingsfagets tidsramme, og at lærere som underviser i kroppsøving ofte har svært mange elever å forholde seg til. Ut ifra dette er det forståelig at lærerne først og fremst gir tilbakemeldingene muntlig. Det kan det imidlertid være hensiktsmessig å gjennomføre underveisvurderingen skriftlig med tanke på en eventuell klage på en standpunkt karakter. Ved skriftlig underveisvurdering vil læreren ha en dokumentasjon på hvilken informasjon eleven har fått, og ikke bare dokumentasjon på at underveisvurdering er gitt (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Videre ble lærerne spurt om de kunne gi noen eksempler på hva de sier eller skriver i tilbakemeldingene. Cecilie gir et eksempel på en tilbakemelding på en øktplan: *”Du har et godt innhold, men du må endre strukturen i planen, og legge til en mer detaljert forklaring på oppvarmingsbiten”*. Julie gir et eksempel fra basketball:

Jeg skriver L, M eller H (lav, middels eller høy) for meg selv, og så gir jeg for eksempel følgende begrunnelse til en elev som er på middels nivå: ”Du kan komme deg opp på høy måloppnåelse hvis du ikke skritter så mye, og hvis du bruker basketballreglene. Du er flink til mye annet, men du må forsøke å få til litt mer samspill og ikke være så mye ego.”

Bodil og Steffen er spørrende i tilbakemeldingene. Bodil uttrykker følgende:

Jeg prøver å være spørrende i tilbakemeldingene. For eksempel hvis jeg har en styrkesirkel, så er det enkelt å gi tilbakemeldinger ettersom de jobber på stasjoner. Jeg spør om de kan legge inn en større belastning, om de kan ta flere repetisjoner osv.

Som tidligere nevnt, brukes begrepet ”tilbakemeldinger” når det pekes bakover på det eleven har prestert, og ”framovermeldinger” når de er rettet framover og fokuserer på

hva elevene bør gjøre for å utvikle seg (Engh, 2011). En god framovermelding kan virke motiverende og stimulere elevenes ønske og vilje til å ta ansvar for egen læring (Engh, 2008b). Det kan virke som mine lærere gir elevene faglige og konkrete framovermeldinger. Cecilie og Julie blant annet, tydeliggjør for elevene hva de må jobbe videre med for å oppnå en høyere måloppnåelse. Bodil stiller i større grad spørsmål til elevene. Elevene blir oppfordret til å yte mer og samtidig til å utfordre seg selv. Framovermeldinger kan være positivt med tanke på å øke elevenes læringsutbytte. Elevene må reflektere over egen kompetanse og hva de må gjøre for å videreutvikle seg. Dette kan sees i sammenheng med egenvurdering, som også er den del av lærernes undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010).

John Hatties (2009) metastudier indikerer tiltak som skal øke elevenes læringsutbytte. I studien vises det til at ros må følges opp av en begrunnelse på hva læreren mener eleven har gjort bra, for at begrunnelsen skal ha god læringseffekt (Hattie, 2009). I St.meld. nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, fremheves det at tilbakemeldingene generelt har vært korte og uten noen nærmere konkretisering av hva som bør forbedres. Flere tidligere undersøkelser viser til lignende resultater. Funn i Ottesen (2011) sin studie tyder på at elever på videregående skole ikke får tilbakemeldinger og råd om hva de kan gjøre annerledes før karakteren settes. Funnene peker også i retning av at elevene ser på kroppsøvingfaget som morsomt og sosialt, og at læringsaspektet blir lite vektlagt. Eide (2011) sin studie støtter opp under dette. Elevene får ikke tilbakemeldinger som gir dem råd om hvordan de kan forbedre seg. Græsholt (2011) trekker frem at egenvurderingsrapporter i kroppsøving ofte knyttes til karakterer. Han poengterer at egenvurderingen derfor fungerer mer som en oppsummering enn som grunnlag for en framovermelding fra en lærer. Disse undersøkelsene er i liten grad sammenfallende med mine funn. Meldingene lærerne gir er verken korte eller generelle. Mye tyder på at mine lærere i større grad gir elevene konkrete framovermeldinger med sikte på faglig utvikling, enn det tidligere forskning kan vise til.

5.2.2 Fagsamtale i undervisvurderingen

Som omtalt i kapittel 3.3.2, har elevene minst en gang hvert halvår rett til en samtale med kontaktlærer eller instruktør (Kunnskapsdepartementet, 2006). Ved mange skoler praktiseres dette som en *utviklingssamtale* med kontaktlærer. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2010) kan lærerne gjennomføre samtalen for sitt fag, dersom

dette er fastsatt av skoleeier eller rektor. Ettersom samtalen skal gi informasjon om elevenes kompetanse i forhold til kompetansemålene i faget, vil jeg i det følgende anvende ordet *fagsamtale*, som ofte brukes av lærere i praksis.

Syv av åtte lærere gjennomfører fagsamtaler med elevene en gang i halvåret. Fem av lærerne forsøker å gjennomføre fagsamtalen på alle trinn. Steffen gir et godt bilde av hva flere lærere gir uttrykk for:

Jeg har elevsamtaler uansett på alle trinn. Det går en del tid bort til å snakke med elevene, men dette mener jeg at jeg får igjen, ettersom jeg får forklart de vurderingskriteriene i faget. ...

Cecilie og Nils gjennomfører hovedsakelig fagsamtaler med elevene på Vg3. Nils forklarer at skolens kroppsøvlingslærere har fått en godkjennelse fra ledelsen om det er på Vg3 elevene har krav på en underveisvurdering. Han utdyper dette slik:

I og med at noen har fryktelig mange elever, så har vi fått en muntlig godkjennelse på at det er i 3. klasse elevene skal få en underveisvurdering. En tidligere kollega hadde 11 klasser i gym. Hvis man ganger 11 med 27, så kan man tenke seg selv hvordan det vil være å sette seg ned og skrive noe fornuftig om alle sammen. Vi fokuserer på 3. klasse, ettersom det er avsluttende.

Et stort flertall av lærerne jeg har intervjuet gjennomfører fagsamtaler med elevene en gang per halvår. Ettersom det ikke er forskriftsfestet at faglærerne skal gjennomføre samtalen, kan det se ut til at mine lærere gjør mer enn det som det er fastsatt i regelverket. Dette forutsetter imidlertid at rektor eller skoleeier ikke har delegert utviklingsamtalen fra kontaktlærer til faglærerne.

Det kan virke som Nils og Cecilie i større grad fokuserer på fagsamtaler på Vg3. I forskriftene er det ikke presisert at det skal legges avgjørende vekt på Vg3. En mulig forklaring på at lærerne vektlegger Vg3 i større grad, både når det kommer til fagsamtalen og skriftlige tilbakemeldinger i underveisvurderingen, kan være at Vg3 er avsluttende. Det er først på Vg3 elevene får en standpunkt karakter i kroppsøving som føres på vitnemålet, og det er derfor først i 3. klasse at de har mulighet til å klage på karakteren. Av samme grunn er det sannsynlig at elever som avslutter på Vg2, vil få en samtale med faglærer og skriftlige tilbakemeldinger i underveis i skoleåret. Dette ble

ikke tatt opp spesielt i samtalen med lærerne. Cecilie og Nils jobber begge på skoler med hovedsakelig studieforberedende utdanningsprogram.

Da lærerne fikk spørsmål om hva som vektlegges i samtalen, oppgir flere at de er opptatt av å bevisstgjøre elevene på vurderingsgrunnlaget i faget. Steffen uttrykker:

Jeg forklarer dem fagets ståsted knyttet til læreplanen, og at det er innsats, holdninger, ferdigheter og kompetanse som vektlegges. Og i den rekkefølgen. Jeg får sagt veldig tydelig ifra til hver enkelt at her er det bare å jobbe, det kommer til å gå bra hvis du gidder.

Bodil og Kristian bruker et skjema i forbindelse med fagsamtalen. Kristian går igjennom elevenes egenvurderinger i samtalene. Han konstaterer følgende:

Hvis de har skåret seg selv lavt på innsats, så snakker vi litt om hvorfor innsatsen ikke er på topp. Vi snakker også om hva de kan gjøre for å bli bedre. ... Jeg vil at de skal bli bevisstgjort hva som blir vurdert, slik at de har det å jobbe etter.

Cecilie og Nils fremhever hva elevene må jobbe med for å utvikle seg videre. Nils forklarer dette slik:

I samtalene vektlegger vi veien videre. Det som er gjort, er gjort. Jeg forsøker å skape en gjensidig forståelse for hvorfor det er som det er akkurat nå. Fokuset er på hva elevene må gjøre neste halvår for å komme ut så godt som mulig. ... Kort fortalt så forteller vi hva som har skjedd, sånn og sånn, disse elementene har vi vært i gjennom, og du har prestert sånn og sånn. Og så tar vi hver enkelt del og sier at for å score høyere her, vil jeg gjerne at du skal fokusere på dette. ...

Utdanningsdirektoratet (2010) fastslår at fagsamtalen skal være en samtale om faglig utvikling, og ikke om sosial utvikling eller andre forhold lærerne ønsker å drøfte. Det kan se ut til at flere av mine lærere fokuserer på veien videre i samtalen. Lærerne forsøker å gi elevene faglig veiledning om hva de må jobbe med for å øke sitt læringsutbytte. Videre understreker Utdanningsdirektoratet (2010) at en viktig del av opplæringen og underveisvurderingen er å klargjøre vurderingsgrunnlaget i faget, og vurderingsgrunnlaget i forbindelse med konkrete oppgaver. I kroppsoving er det viktig at elevene får veiledning om hvilke kunnskaper og ferdigheter de bør arbeide videre med for å utvikle seg. I tillegg må de få tilbakemeldinger på innsats og evne til samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2010). Lærerne jeg har intervjuet er opptatt av å

gjøre elevene bevisst på vurderingsgrunnlaget. Ut ifra dette kan lærernes utsagn tyde på at de er klar over undervisvurderingens formål, og at innholdet i fagsamtalen er i tråd med forskriftene. Det virker imidlertid ikke som lærerne ser elevenes kompetanse i sammenheng med kompetansemålene, ettersom de i liten grad tar opp kompetansemålene i fagsamtalen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2010) skal tilbakemeldingene inneholde informasjon om elevens kompetanse i forhold til kompetansemålene i læreplanen og være orientert mot det som skal læres.

5.2.3 Lærernes undervisvurdering og læring

Å øke elevenes kompetanse er en sentral del av undervisvurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Et viktig spørsmål i denne forbindelse er hvorvidt lærernes undervisvurdering bidrar til å øke elevenes kompetanse i kroppsøvningsfaget.

Under intervjuene kom det frem at tre av åtte lærere gir elevene karakterer på hver aktivitet i undervisvurderingen. Andre lærere deler ut karakterer på enkelte aktiviteter underveis i skoleåret. I formålet til kroppsøvningsfaget står det at elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon i ulike aktiviteter og i aktiviteter sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Det er forskriftstridig å utelukkende gi elevene vurdering som består av karakterer, ettersom dette kan trekke fokuset bort fra formålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2010). Tilbakemeldinger gitt i form av karakterer har liten verdi for elevenes læring. For at karakteren skal være av verdi for videre læring, må den følges opp av skriftlige eller muntlige forklaringer (Engh, 2011).

For å unngå et stort fokus på karakterer kan det, ifølge By (2014), være hensiktsmessig å bruke Vg1 som øvingsår for elevene som avslutter kroppsøving etter Vg2, og på samme måte Vg1 og Vg2 som øvingsår for elever som avslutter etter Vg3. En slik praksis vil gjøre det mulig å fokusere på utforskning og læring av bevegelser og aktiviteter på Vg1 og Vg2, uten å dele ut konkrete karakterer på aktiviteter eller innleveringer/prøver. Det er først på Vg3, og spesielt i forbindelse med sluttvurdering og standpunkt karakter, at det er viktig å fokusere på karakterer i forhold til elevenes kompetanse (By, 2014). Det kan se ut til at flere lærere bør rette fokuset mot læring, bevegelse og lek, å forsøke og dempe karakterjaget som kan utspille seg innenfor kroppsøvningsfaget.

Utsagnene til lærerne kan imidlertid, som vist over, tyde på at det først og fremst gis konkrete og faglige framovermeldinger. Samtidig oppgir flertallet av lærerne at de gjennomfører fagsamtaler med elevene på alle trinn. I fagsamtalene fokuseres det på å gjøre elevene bevisst på egen kompetanse, og samtidig på å gi elevene råd om hvordan de kan videreutvikle seg. Egenvurdering blir også hyppig nevnt i forbindelse med undervisvurderingen. Samtlige lærere oppgir at de tar i bruk egenvurdering. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2010) er egenvurdering viktig for utvikling av læringsstrategier, kritisk tenkning og bevisstgjøring av egen kompetanse i faget. Egenvurderingen kan dermed bidra til å øke elevenes læringsutbytte. (Lærernes praktisering av egenvurdering vil bli nærmere omtalt i kapittel 5.3.3). Mye tyder på at lærernes undervisvurdering er i tråd med gjeldende føringer, og at det fokuseres på å fremme læring. Videre følger lærernes praktisering av sluttvurdering i kroppsøving.

5.2.4 Sluttvurdering – ved avslutningen av opplæringen

Da lærerne ble spurt om hvordan de gjennomfører sluttvurdering, konstaterte flere at sluttvurderingen blir en helthetsvurdering. Lærerne fastslår at aktiviteter de underviser i første halvår, og som de ikke får undervist i andre halvår, må tas i betraktning når standpunkt karakteren skal settes. Nils gir et godt bilde av hva flere lærere uttrykker:

Sluttvurdering er det elevene gjør der og da, men for meg blir hele året. ... Hvis vi hadde volleyball i desember, så var det også sluttvurderingen i volleyball knyttet til kompetansemålet om lagidrett. ... Det går ikke an å praktisk gjennomføre dette på en annen måte. ... Vi kommer ikke innom alle aktiviteter i alle terminer, og vi har ikke tid eller mulighet til å kjøre ferdighetstester i alt helt på slutten.

Kristian og Bodil fremhever at siste halvår bør tillegges størst vekt, ettersom det er elevenes sluttkompetanse som skal vektlegges. Kristian forklarer dette slik:

Det er sluttnivået som skal telle, men hvis man er ferdig med en aktivitet i november og ikke får gjort noe lignende igjen, så må man ta med dette i vurderingen. Jeg tenker uansett at siste halvåret skal telle mer, ettersom det er sluttnivået som skal vektlegges.

I forskriftene presiseres det at sluttvurderingen skal gi informasjon om elevenes kompetanse ved avslutningen av opplæringen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2006). I praksis innebærer dette at elevenes oppnådde kompetanse tidligere i året ikke skal vektlegges i sluttvurderingen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2010) er opp til den

enkelte skole å definere hva som skal betraktes som avslutningen av året. De presiserer imidlertid at det ofte vil være de siste en til to månedene med opplæring i faget. Ut ifra lærernes utsagn kan det virke som lærerne tolker og praktiserer sluttvurdering relativt likt. Selv om de fleste lærerne gir uttrykk for at sluttvurderingen blir en helhetsvurdering, virker det som lærerne er klar over at det er sluttkompetansen som skal vurderes. Dette kan tyde på at lærere er velinformerte om gjeldende regelverk, men at det er et manglende sammenfall mellom hva som er fastsatt i forskriftene og læreres vurderingspraksis i faget.

Sammenlignet med tidligere forskning, kan det virke som mine lærere i større grad er samstemte med tanke på hvordan sluttvurderingen praktiseres. Inger Åshild By utdyper i heftet "Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring" (2014) at grunnlaget for hvordan sluttvurderingen skal fastsettes kan bli tolket ulikt. Enkelte lærere kan tolke det slik at karakteren skal settes på grunnlag av det eleven mestrer ved avslutningen av Vg3. Dette kan blant annet bety at vinteraktiviteter ikke blir vektlagt i sluttvurderingen. Andre kan tolke det slik at det må tas hensyn til elevenes mestring ved avslutningen av de enkelte aktivitetene. Dette trekkes også frem i Jonskås (2009) sin studie. Funn fra studien viser at enkelte lærere valgte å ta opp igjen aktiviteter de hadde første halvår og vurdere elevene om igjen i mai, mens andre vurderte elevene underveis og ga dem en samlet vurdering til slutt.

5.2.5 Forbedring av kompetanse inntil standpunktkarakteren er fastsatt

I forskrift til opplæringsloven § 3-18 fastslås det at eleven skal få mulighet til å forbedre kompetansen sin til standpunktkarakteren er fastsatt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Tre av åtte lærere uttrykker at de ikke har mulighet til å sette av tid til elever som ønsker å vise sin antatte forbedrede kompetanse. Steffen og Cecilie konstaterer at elevene må gi beskjed dersom de mener de har forbedret seg. Carl kommenterer følgende: *"Ja. Hvis de har mangelfull vurdering på et kompetansemål, får de mulighet til vise kompetansen sin, og da har de mulighet til å forbedre sin karakter"*.

Kristian påpeker at elevene kan ta med seg tilbakemeldinger fra et ballspill over til et annet. Han forklarer dette slik:

I 1. og 2. klasse er det litt kortere perioder med aktiviteter, så da kan elevene ofte jobbe med de samme tingene i flere forskjellige ballspill. De kan ta med seg de tilbakemeldingene de har fått i basketball videre til fotball, for eksempel bevegelse uten ball og fair play.

Julie presiserer at hun gir elevene mulighet til å vise fremgang på fysiske tester. Hun uttrykker følgende:

Fra mai og før standpunktkarakteren settes i juni, får elevene mulighet til å forbedre testresultater. Testresultatene gjør det enkelt å se hvem som har utviklet seg og hvem som har jobbet gjennom året. ... Hvis de vil ha en 6`er må de ligge på høy måloppnåelse i all undervisning, og stort sett på alle tester. ...

Nils legger opp til en frivillig skriftlig innlevering på Vg3 der elevene skal utarbeide et treningsopplegg og forklare teoretiske prinsipper. Han presiserer følgende:

Elevene får mulighet til å gjennomføre en frivillig teoretisk innlevering på Vg3. Det er ikke alle som har forstått prinsippet om å skrive en god treningsrapport og en fornuftig vurdering, og da skal de selvfølgelig få muligheten til å prestere en gang til. ... Prøven er et case, for eksempel en person som ønsker å forbedre seg på noe. Elevene må lage et treningsopplegg og forklare hvilke teoretiske prinsipper som hører hjemme i et slik opplegg.

Ut ifra lærernes utsagn kan det se ut til at de færreste har funnet en konkret ordning for hvordan de kan gi elevene en mulighet til å vise sin antatte forbedrede kompetanse like før standpunktkarakteren fastsettes. Det kan tyde på at lærerne synes det er vanskelig å finne optimale løsninger for en slik praksis. Studien til Bomo (2008) underbygger dette. Funnene i undersøkelsen indikerer at lærernes syntes sluttvurderingen er problematisk, spesielt det å vurdere elevene på nytt før standpunktkarakteren settes.

Det virker som det først og fremst er Nils og Julie som har funnet en konkret praksis for hvordan de gir elevene en mulighet til å forbedre sin kompetanse like før standpunktkarakteren settes. Det kan imidlertid se ut til at elevene kun får mulighet til å vise sin antatte forbedring i et utvalg av kompetansemål eller aktiviteter. I Nils sitt tilfelle får elevene anledning til å vise måloppnåelse innenfor treningsplanlegging. Dette vil omfatte kompetansemålene under hovedområdet ”Trening og livsstil”. Julie er mer praktisk rettet ved at hun gir elevene mulighet til å forbedre testresultater. Hvilket kompetansemål hun sikter til i denne sammenhengen er usikkert, ettersom kompetansemålenes formulering ikke legger opp til måling av elevens fysiske

ferdigheter (Arnesen et al., 2010). Carl gir elever med manglende vurderingsgrunnlag mulighet til å vise kompetansen sin. Det er dermed usikkert om elever med et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag får mulighet til å vise sin antatte forbedring. Det er mye som tyder på at lærernes synes det er vanskelig å etterleve forskriftene om sluttvurdering, og at de i stedet velger en praksis som de i større grad føler er gjennomførbar. Det kan også tenkes at lærerne ikke er villige til å endre vurderingspraksis i tråd med forskriftene.

Utdanningsdirektoratet (2010) sier følgende: ”... det må tenkes gjennom hvordan hovedområder som blir avsluttet på et tidlig tidspunkt, skal vurderes i forbindelse med fastsettelsen av standpunkt karakteren” (s. 7). Det kan se ut til at Kristian betrakter Vg1 og Vg2 som øvingsår. Han understreker at elevene kan ta med seg tilbakemeldinger fra et ballspill over til et annet, eksempelvis bevegelse uten ball og fair play. Både grunnleggende ferdigheter som bevegelse uten ball og fair play-kompetansemålene er gjennomgående alle tre årene, men kan også tas opp igjen som læringsmål innen ulike aktiviteter samme året. Ifølge By (2014) kan det være gunstig å repetere aktivitetene over tid, eksempelvis i innledningen eller avslutningen av timer hvor andre hovedaktiviteter er i fokus. En slik organisering av undervisningen, i tillegg til systematisk bruk av læringsmål, kan gjøre det mulig å vurdere elevenes kompetanse på tvers av hovedområder og i flere aktiviteter ved avslutningen av opplæringen.

5.2.6 Grunnlaget for standpunkt karakterer

Flere lærere er tydelige på at de setter standpunkt karakteren på grunnlag av kompetansemålene. Carl uttrykker dette slik:

Grunnlaget er jo kompetansemålene i 3. klasse. De skal lede fram til sluttvurderingen. ... Det blir et slags gjennomsnitt av alle kompetansemålene, samtidig som teori, praksis og innsats bakes inn i kompetansemålene.

Guro og Cecilie fastslår at de setter standpunkt karakteren på grunnlag av et gjennomsnitt av de karakterene de har satt i løpet av skoleåret. Enkelte lærere påpeker også at holdninger, oppmøte og oppførsel vektlegges i standpunkt karaktersettingen. (Dette vil bli nærmere omtalt i kapittel 5.4 i forbindelse med lærernes vurderingsgrunnlag).

Grunnlaget for vurdering i kroppsøving, er som tidligere nevnt, de samlede kompetansemålene i faget og elevenes innsats (Kunnskapsdepartementet, 2006). Studiens resultater peker i retning av at standpunktkarakteren først og fremst settes på grunnlag av kompetansemålene i faget. Nils uttrykker også at elevenes innsats ”bakes” inn i kompetansemålene. Med dette som utgangspunkt kan det virke som lærernes vurderingspraksis er tråd med forskriftene om sluttvurdering.

I forskriftene understrekes det imidlertid at standpunktkarakteren skal gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd i faget ved avslutningen av opplæringen, og samtidig baseres på et bredt vurderingsgrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2006). Carl sitt utsagn kan tyde på at et gjennomsnitt av kompetansemålene legges til grunn for standpunktkarakteren i kroppsøving. Guro og Cecilie oppgir at de setter standpunktkarakteren på grunnlag av et gjennomsnitt av aktiviteter de har undervist i gjennom skoleåret. Ut ifra dette kan det virke som standpunktkarakteren blir satt på et bredt grunnlag. Det kan riktignok stilles spørsmål til om standpunktkarakteren bør settes på bakgrunn av et karaktergjennomsnitt av aktiviteter som har stått sentralt i undervisningen. Utdanningsdirektoratet (2010) understreker at standpunktkarakterer ikke skal være et matematisk gjennomsnitt av prøvene som har vært avholdt i løpet av året. Videre presiserer Utdanningsdirektoratet (2010) at det ikke skal legges avgjørende vekt på en enkelt aktivitet eller et utvalg av kompetansemålene.

Guro og Cecilie påpeker aktivitetene utgjør grunnlaget for standpunktkarakteren. Disse vil antakelig være ledet ut ifra kompetansemålene. En slik vurderingspraksis kan likevel føre til at enkelte kompetansemål blir glemt. Ved omfattende undervisning i eksempelvis ballspill, kan standpunktkarakteren hovedsakelig bli satt på grunnlag av kompetansemålet ”gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter” (Utdanningsdirektoratet 2012b). I slike tilfeller vil dette kompetansemålet veie tyngre enn de andre, og standpunktkarakteren vil ikke bli satt på grunnlag av de samlede kompetansemålene.

Ettersom elevenes standpunktkarakterer i ulike fag er avgjørende for elevers mulighet til videre utdannings- og yrkeskarriere, er det helt vesentlig at standpunktkarakteren settes i tråd med forskriftene, og at prinsippene om rettferdighet opprettholdes. Ifølge Prøitz og Borgen (2010) tyder regelverket på at prosessen med å sette standpunktkarakterer i

minimal grad er drøftet, veiledet eller regulert aktivt fra sentralt hold. De skriver følgende: ”Standpunktkaraktersetting i Norge kan således i stor grad betraktes som et anliggende for den enkelte lærer, prisgitt den enkelte skole og lærers vurdering og vurderingsstrategier” (Prøitz & Borgen, 2010, s. 9). Det kan se ut til at vurdering i større grad har blitt prioritert av sentralt hold i de siste årene. Jeg er kjent med at Utdanningsdirektoratet har bevilget midler til kursing av lærere i alle fylker i forbindelse med revidert læreplan i 2012. Formålet med kursene har blant annet vært å øke lærernes kompetanse i vurdering, spesielt med tanke på underveis- og sluttvurdering, og samtidig å informere om hvilke endringer som er gjort i bestemmelser om kroppsøvningsfaget og i læreplanen for faget. Jeg har selv vært deltaker på slike kurs.

5.2.7 Oppsummering

Lærerne virker å ha god innsikt i forskriftene om underveisvurdering. Det kan også se ut til at de praktiserer underveisvurdering nokså likt og i tråd med forskriftene.

Underveisvurderingen gis først og fremst muntlig. Skriftlige tilbakemeldinger gis i størst grad på Vg3. Sammenlignet med tidligere undersøkelser, synes lærerne jeg har intervjuet i større grad å benytte seg av framovermeldinger som er faglige, konkrete og rettet mot hva elevene kan forbedre. Alle lærerne, med unntak av én lærer, gjennomfører fagsamtaler i forbindelse med underveisvurderingen. To av lærerne gjennomfører hovedsakelig fagsamtaler med elevene på Vg3. Til tross for at enkelte lærere fokuserer forholdsvis mye på karakterer, er det mye som tyder på at lærernes underveisvurdering fremmer læring.

Når det gjelder sluttvurdering virker lærerne å være relativt godt informert om gjeldende regelverk. Samtidig kan det se ut som lærerne tolker og praktiserer sluttvurderingen forholdsvis likt. Det kan imidlertid virke som det er et manglende sammenfall mellom hva som er fastsatt i forskriftene og lærernes vurderingspraksis i faget. Dette kan tyde på at lærerne opplever at det er vanskelig å etterleve forskriftene om sluttvurdering og at de bevisst velger en praksis som de føler er gjennomførbar. De fleste lærerne betrakter sluttvurderingen som en helhetsvurdering av aktiviteter elevene har vært igjennom i løpet av året. Kun to lærere har funnet en konkret ordning for hvordan de gir elevene mulighet til å vise sin antatte forbedrede kompetanse før standpunktkarakteren settes. Standpunktkarakteren settes først og fremst på grunnlag av kompetansemålene. Enkelte lærere oppgir også at standpunktkarakteren blir satt på

grunnlag av et gjennomsnitt av kompetansemålene eller på grunnlag av et gjennomsnitt av karakterer i ulike aktiviteter.

I dette kapitlet har jeg studert lærernes tolkning og praktisering av vurderingsforskriftene. Videre vil jeg sette fokus på lærernes vurderingsformer i faget.

5.3 Hvilke vurderingsformer benytter lærere ved elevvurdering?

Læreplanen i kroppsøving gir få indikasjoner på hvilke vurderingsformer som kan benyttes for å nå de ulike kompetansemålene i faget. I dette kapitlet vil jeg diskutere hvilke vurderingsformer lærerne anvender ved elevvurdering. Vurderingsformene som vil bli presentert er: observasjon og notater, teoretisk arbeid, egenvurdering, kameratvurdering og fysiske tester. Lærernes bruk av fysiske tester vil tillegges størst vekt, ettersom de praktiserer forholdsvis mye testing av elevenes prestasjoner. Avslutningsvis drøftes det om vurderingsformene i kroppsøvingsfaget inneholder elementer fra en ”testkultur” eller en ”vurderingskultur”.

5.3.1 Observasjon og notater

I forbindelse med spørsmål om vurderingsformer i kroppsøvingsfaget, trekker tre lærere fram observasjon, mens en lærer nevner notater. Kristian og Nils uttrykker at observasjon er en betydningsfull vurderingsform. Nils utdyper dette slik: ”*Observasjon utgjør 80-90 % tenker jeg, så observasjon er nok aller viktigst*”.

Julie oppgir at hun både anvender observasjon og notater for å dokumentere elevenes kompetanse. Hun kommenterer følgende:

Elevene viser ferdigheter og innsats i undervisningen som jeg observerer. Når jeg vurderer, tar jeg notater og skriver lav, middels og høy, og så kommenterer jeg i tillegg etter timen.

Ut ifra lærernes utsagn, kan det virke som at de lærerne som fremhever observasjon og notater som vurderingsform, betrakter dette som sentrale vurderingsformer i faget. Dette samsvarer med tidligere forskning. Vinje (2008) viser til at notater fra observasjon i timene er et vurderingsverktøy de fleste lærerne anvender. Funnene i undersøkelsen peker også i retning av at det observeres uten bruk av notater. I Jonskås (2009) sin

studie trekkes det frem at lærerne innhentet vurderingsgrunnlag blant annet på bakgrunn av observasjon i undervisningen. I hvilken grad lærerne benyttet observasjon som vurderingsform, og om lærerne skrev notater i tillegg, omtales ikke ytterligere. Prøitz og Borgen (2010) er derimot tydelige på at lærerne som underviser i kroppsøving anvender notater i vurderingsarbeidet. De beskriver hvordan lærerne innhenter grunnlag for standpunktkarakterer slik:

I kroppsøving ser det ut til at lærernes notater om elevene oppsummert etter timen utgjør det viktigste grunnlaget for standpunktkaraktersettingen, sammen med resultater fra ferdighetstester (eksempelvis Cooper-test, 60 meter). Lærernes notater om elevene kan være i form av "plusser eller minuser" eller også om elever som har utmerket seg. Det noteres ikke nødvendigvis etter hver time eller for alle elever alltid (Prøitz & Borgen, 2010, s. 64).

Imsen (2006) omtaler observasjon som den kanskje viktigste metoden for vurdering. Med tanke på dette, er det overraskende at det kun er tre av mine lærere som trekker frem observasjon, og en lærer som nevner notater. En mulig forklaring på den lave entusiasmen rundt observasjon, kan være at lærerne ser på observasjon som en selvfølge i vurderingsarbeidet. Når det gjelder lærernes bruk av notater, kan gode notater fra undervisningen være tidkrevende. Jeg stilte riktignok ikke lærerne konkrete spørsmål om bruk av observasjon og notater, noe jeg gjorde i forbindelse med de øvrige vurderingsformene. Det kan derfor være nærliggende å tro at det er flere lærere som benytter observasjon og notater, enn det som har kommet frem i intervjuene.

5.3.2 Teoretisk arbeid

Samtlige åtte lærere oppgir at de fokuserer på skriftlige oppgaver. Det synes å være stor enighet om at innlevering av egentreningsrapport er en gunstig vurderingsmetode for å kontrollere i hvilken grad elevene på Vg3 har oppnådd kompetansemålene om "Trening og livsstil". Det er også flere lærere som legger opp til innlevering av rapport på Vg2. Bodil gir en utdypende beskrivelse av hva egentreningsrapporten omfatter:

På Vg2 skal elevene levere en treukers egentreningsrapport, hvor de skriver om styrker og svakheter, om de har drevet med noen idretter tidligere og en kortsiktig og langsiktig målsetning. De skal planlegge seks økter i løpet av de tre ukene. Det skal også være en kort evaluering av hver økt, i tillegg til en evaluering av hele perioden. Innleveringen skal være på maks åtte sider. På Vg3 har vi flere økter, og det skal være med en arbeidskravs- og kapasitetskravsanalyse i tillegg. Rapporten på Vg3 skal også være litt mer detaljert.

Åtte av åtte lærere oppgir at de legger opp til innlevering av egentreningsrapport på Vg3, mens fire av åtte lærere også gjennomfører innlevering av rapport på Vg2. Julie påpeker at elevene på Vg3 har en innleveringsoppgave om helse og livsstil, i tillegg til en egentreningsrapport. Guro, Cecilie og Carl forklarer at de også legger opp til teoriprøver en eller to ganger i året.

Flere lærere forklarer at de legger stor vekt på bruk av øktplan. Julie uttrykker følgende: ”På Vg1 skal elevene lære å lese og å trene etter en øktplan, på Vg2 skal de skrive egen øktplan, mens de på Vg3 skal lære om muskelbruk og funksjon”. Cecilie hevder elevene på Vg2 må levere tre øktplaner som forberedelse til egentreningsperioden på Vg3.

Det er også enkelte lærere som fremhever at de legger opp til praktisk kunnskap i undervisningen. Steffen gir et eksempel fra en økt med utholdenhetstrening:

Når vi hadde utholdenhet, gikk vi igjennom teori, vi løp litt, elevene fikk kjenne på sin egen puls, vi snakket litt om puls, og så brukte vi knyttneven for å demonstrere hjertet. Vi latet som vi hadde 220 i makspuls. Vi prøvde å bryte det ned, 220 delt på 4 = 55 slag på 15 sek. Elevene skulle klemme sammen hånda 55 ganger på 15 sek, ettersom det er det hjerte gjør.

Lærernes utsagn kan tyde på at det skriftlige arbeidet i kroppsøvningsfaget er forholdsvis omfattende. Tidligere undersøkelser viser også til at det legges vekt på skriftlig arbeid i faget. Resultater fra Jonskås (2009) sin undersøkelse indikerer at lærerne blant annet legger opp til teoriprøver for å vurdere elevenes teoretiske kunnskaper. Dette er til en viss grad sammenfallende med mine funn. Tre lærere gjennomfører tradisjonelle teoretiske prøver, spesielt på Vg1 og Vg2, men det legges også stor vekt på innlevering av øktplan. På Vg3 kan det virke som lærerne hovedsakelig vektlegger innlevering av egentreningsrapport. Det kan se ut til at mine funn i større grad samsvarer med Prøitz (2013) og Prøitz og Borgen (2010) sine resultater, som viser til at skriftlig dokumentasjon fra egentreningsperioden utgjør et sentralt grunnlag for standpunkt-karaktersettingen. Prøitz og Borgen (2010) konstaterer imidlertid at lærerne er delte med tanke på hvor stor betydning egentreningsrapporten har for vurderingen i faget. Enkelte lærere understreker at rapporten utgjør en stor del karakteren for elever på Vg3, mens andre fastslår at det praktiske vektlegges i større grad.

Det skriftlige arbeidet mine lærere legger opp til, kan argumenteres for dersom vi ser på de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. I læreplanen for kroppsøving står det: "å kunne skrive i kroppsøving handlar primært om skriftlege framstillingar av aktivitet og vurdering av aktiviteten. Det er mest relevant på høgare årssteg" (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 5). Teoretisk arbeid i form av skriftlig refleksjon kan være positivt med tanke på elevens bevisstgjøring. I tillegg til at elevene må tenke på hvorfor og hvordan de eksempelvis skal utføre forskjellige teknikker, må de tenke på hva de skal gjøre. Det er imidlertid viktig at "læring om bevegelse" og "læring gjennom bevegelse", ikke tar overhånd. Ifølge Arnold (1988) er "læring i bevegelse" kjernedimensjonen i kroppsøvingsfaget, ettersom bevegelseslæring, bevisstgjøring og selvrefleksjon best kan skapes i denne dimensjonen. Ser vi på formålet med faget, kan dette bekreftes. I formålet legges det vesentlig vekt på at kroppslig bevegelse er det fundamentale. Det tydeliggjøres blant annet at faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil, og ikke minst en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Et stort fokus på teoretisk arbeid i kroppsøvingsfaget, kan føre til at det blir liten tid til å utvikle bevegelseskomponenten gjennom fysisk-motoriske ferdigheter.

Enkelte av mine lærere fremhever at de integrerer praktisk kunnskap i undervisningen. Steffen påpeker at han lærer elevene om puls i forbindelse med utholdenhetstrening. En kombinasjon av skriftlig arbeid og praktisk kunnskap i undervisningen, kan være gunstig for å øke elevenes kompetanse innenfor hovedområdet "Trening og livsstil". Ved å se teori og praksis i en fagdidaktisk sammenheng, kan elevene i tillegg til å lese og skrive om for eksempel ulike treningsmetoder, oppleve, erfare og sanse hvordan treningsmetodene kan praktiseres. Ifølge Arnold (1988) er dette veien å gå for å skape en varig bevegelseslyst og motivasjon til å ville utforske og utfolde seg i fysisk aktivitet.

5.3.3 Egenvurdering

Syv av åtte lærere oppgir at de gjennomfører egenvurdering. Cecilie ser ut til å være en av de lærerne som hyppigst gjennomfører en slik vurderingsform. Hun uttrykker:

Vi har en egentreningsperiode i 3. klasse, der elevene skal skrive en evaluering av perioden. De skal skrive hva de burde jobbe bedre med og hva de er fornøyde med. Vi har også en samtale der vi snakker litt om hva de må jobbe videre med. Jeg har også en teoriprøve på pensumet i boka. Teoriprøven avsluttes med en egenvurdering der elevene skal skrive hva de føler de er gode på, hva de burde jobbe mer med og hva de bidrar med. Denne får de på alle trinn.

Julie forklarer at hun antakelig gjennomfører mer egenvurdering enn nødvendig, ettersom dette ikke er et kompetansemål før på Vg3. Hun utdyper:

Det er ikke et kompetansemål før i 3. klasse mener jeg å huske, at de skal vurdere seg selv, men vi har som en progresjon fra 1., 2. og 3. klasse, at de skal lære å vurdere seg selv. I fjor skulle alle elevene skrive en vurdering av seg selv ut ifra kompetansemålene. Vi listet opp kompetansemålene, også står det: "jeg mener jeg fortjener karakteren ...". Elevene skal skrive hvilken karakter de mener at de fortjener, og så skal de begrunne hvorfor de mener at de bør få den karakteren, ut ifra kompetansemålene. I tillegg skal de skrive målsettingen sin.

Flere lærere oppgir at de gjennomfører egenvurderingen både skriftlig og muntlig. Bodil forklarer at hun praktiserer egenvurdering ved å legge opp til elevinstruksjon. Elevene får i oppgave å reflektere over gjennomføringen og å vurdere seg selv etter timen. Hun påpeker at hun i tillegg bruker et skjema i fagsamtalen i forbindelse med underveisvurderingen. Carl og Kristian gjennomfører egenvurdering ved å gi elevene et skjema der de skal beskrive oppnådd måloppnåelse. Kristian påpeker at skjemaene brukes i midtveissamtalen med elevene.

Som nevnt i kapittel 5.2.3, oppgir et stort flertall av mine lærere at de tar i bruk egenvurdering i underveisvurderingen. Flere av lærerne påpeker at de bruker egenvurderingsskjemaene som en inngang til fagsamtalen. Helle (2000) konstaterer at egenvurderingsskjemaer kan gi læreren verdifull informasjon om elevenes kompetanse og opplevelse av undervisningen. Samtidig påpeker han at skjemaene kan brukes som et veiledningsgrunnlag til elevsamtaler. Det kan virke som lærerne jeg har intervjuet ser nytten av slike skjemaer i vurderingsarbeidet.

Hattie (2009) viser i sin studie til at egenvurdering har størst effekt på elevenes læring. Ifølge Black og William (1998) bør elevene trene på egenvurdering, slik at de kan forstå formålet med deres læring, og dermed hva de må gjøre for å oppnå målene. Det kan virke som lærerne jeg har intervjuet i stor grad involverer elevene i vurderingsarbeidet. Samtidig kan det se ut til at de fokuserer på elevenes læring, og at de ser på egenvurdering som et nyttig redskap for å gi elevene et realistisk bilde av egen kompetanse. Dette kan bidra til å bevisstgjøre elevene på egen kompetanse, noe som er i tråd med formålet med egenvurderingen. Ut ifra lærernes praktisering av egenvurdering som vurderingsform, kan det tyde på at vurderingskulturen står sentralt i faget.

Jonskås (2009) sine funn peker i retning av at lærernes vurderingsformer i liten grad består av egenvurdering, kameratvurdering, mappevurdering og logg. Persen (2008) viser til lignende funn. Få lærere nevnte egenvurdering. Logg som vurderingsform, var det derimot ingen av lærerne som oppga at de benyttet. Mappedvurdering og logg var riktignok heller ikke noe mine lærere trakk frem under intervjuene. Dette kan tyde på at mappevurdering og logg anvendes minimalt i kroppsøvingsfaget. Funn i denne studien tyder imidlertid på at egenvurdering er en gunstig vurderingsform, som hyppig benyttes.

Kompetansemålet for Vg3, der det står at eleven skal ”vurdere eigentrening”, var også et kompetansemål før den reviderte læreplanen. Ut ifra dette kan det stilles spørsmål til årsaken til at egenvurdering er lang mer fremtredende i denne undersøkelsen, sammenlignet med tidligere forskning. En mulig forklaring kan være at egenvurdering ble en ny bestemmelse i 2009, i forbindelse med endringer i forskrift til opplæringsloven og forskrift til privatskoleloven (Utdanningsdirektoratet, 2010). Dette betyr at egenvurdering har blitt tydeliggjort i forskriftene og i rundskriv: ”Individuell vurdering Udir-1-2010”. Det kan også tenkes at egenvurdering som vurderingsform praktiseres i større grad enn tidligere, på bakgrunn av at den internasjonale og nasjonale forskningen i stor grad har fokusert på ”vurdering for læring”. I den forbindelse blir egenvurdering betraktet som et sentralt prinsipp. Elevene må være involvert i eget læringsarbeid slik at de har muligheten til å vurdere eget arbeid og forstå hvordan de skal komme videre (Black & William 1998; Smith, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2014b).

5.3.4 Kameratvurdering

Fem av åtte lærere uttrykker at elevene får mulighet til å vurdere hverandre eller hele gruppa. Lærerne legger opp til kameratvurdering på ulike måter. Bodil og Carl oppgir at elevene får vurdere hverandre eller hele gruppa i forbindelse med elevinstruksjon. Cecilie, Nils og Steffen tilrettelegger for at elevene får jobbe sammen i par eller i grupper. Cecilie hevder hun gir elevene beskjed om at de skal veilede hverandre, gi tilbakemeldinger og rettlede. Videre påpeker hun at det spesielt er de flinke elevene som får i oppgave å veilede elever med lavere måloppnåelse. Steffen trekker frem ett konkret eksempel på et opplegg i volleyball der elevene skal vurdere hverandre i par eller grupper. Han beskriver følgende bilde:

Jeg hadde volleyball i 3. klasse. Elevene ble satt opp i grupper på tre og tre. Først hadde vi noen vanlige øvelser hvor alle tre var inkludert. Deretter gikk vi over til øvelser to og to, der den ene skulle se på og gi tilbakemeldinger til de den andre. De fikk også instruks fra meg. ... Det var albuer opp, ballen foran ansiktet og tommelfingrene ganske langt fra hverandre. ... Elevene fikk gitt tilbakemeldinger til hverandre, samtidig som jeg fikk sendt ut et signal om at kroppsøvingsfaget handler mye om samarbeid, lære av hverandre og lære med hverandre.

Guro, Kristian og Nils oppgir at de ikke gjennomfører kameratvurdering. Nils uttrykker en generell skepsis til hvor mye elevene vurderer hverandre. Han presiserer dette slik:

De kan godt vurdere hverandre og bli med å rettlede resten av gruppa, men å vurdere vet jeg ikke helt hvor mye som blir gjort. ... Hvis jeg sier til elevene at nå skal dere vurdere den og den, så får du ofte en tilbakemelding på "det er jo du som kan det". ... Og de vet jo også at det til slutt er jeg som sitter med tastaturet og som skal taste inn den karakteren de skal få.

Kameratvurdering er et viktig bidrag på veien mot å utvikle elevenes metakognitive strategier og evnen til å vurdere eget arbeid (Engh, 2011). Ifølge Black og Wiliam (1998) kan elevenes læringsutbytte økes ved at elevene hjelper hverandre og gir tilbakemeldinger til hverandre. Vurderingsformer som er knyttet til elevsamarbeid, blant annet kameratvurdering, har ifølge Dobson og Engh (2010), gode muligheter for å resultere i et motiverende og trivselsskapende læringsmiljø. De uttrykker følgende:

Gjennom å gi elevene gode oppgaver som fremmer kompetanse i flere av kompetansemålene i læreplanen, hvor elevene samarbeider og diskuterer de faglige utfordringene med hverandre, har læreren også en mulighet til å følge elevenes læringsprosesser, til å danne seg et bilde av deres problemstrategier og forstå hvilke veiledningsbehov elevene har (Dobson & Engh, 2010, s. 43).

Ut ifra volleyballleksemplet Steffen eksemplifiserer, kan det se ut til at elevene får i oppgave å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Samtidig legger han til rette for samarbeid og faglig diskusjon elevene imellom. Dette gir dem mulighet til å søke hjelp og veiledning hos hverandre. I en slik praksis kan elevene bidra til hverandres læring. Ifølge Dobson og Engh (2010) kan dette kalles et lærende fellesskap. Det kan virke som Steffen praktiserer kameratvurdering i tråd med hvordan Dobson og Engh (2010) og Black og Wiliam (1998) beskriver at kameratvurdering kan øke elevenes læringsutbytte. Mye tyder på at Steffens vurderingspraksis bidrar til å fremme en vurderingskultur innenfor det personlige paradigmet.

Det kan stilles spørsmål til om alle mine lærere har en like god forståelse for hva kameratvurdering dreier seg om. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2014b) innebærer ikke kameratvurdering at elevene skal sette karakterer på hverandre. Det kan se ut til at Nils og elevene hans antar at kameratvurdering handler om vurdering og karaktersetting. Cecilie oppgir at det først og fremst er de sterke elevene som får i oppgave å veilede de svake. Ut ifra Utdanningsdirektoratets (2014) forklaring av kameratvurdering, kan det se ut til at en motorisk eller teknisk svak elev kan gjøre en nyttig jobb i forbindelse med kameratvurdering. En motorisk svak elev kan blant annet ha gode teoretiske kunnskaper om utførelsen av en bevegelse, til tross for at den ikke har kompetanse til å utføre bevegelsen korrekt. I de tilfellene der svake elever ikke har den teoretiske forståelsen for hvordan en bevegelse skal utføres, er det lærerens oppgave å gi disse elevene enkle og konkrete oppgaver. Ved kast kan en svak elev eksempelvis få i oppgave å vurdere om medeleven gjør en diagonalbevegelse. Dette vil si om en høyrehendt elev setter venstre fot foran i det kastet utløses. Det kan virke som verken Nils, elevene hans eller Cecilie, har forstått formålet med kameratvurdering.

5.3.5 Testing

Testingens plass i kroppsøvningsundervisningen har i de senere årene vært svært omdiskutert (Lyngstad et al., 2011). I forbindelse med spørsmål om bruk av testing i undervisningen, spurte flere lærere hva jeg mente med en test. Carl presiserer følgende: *”Tester eller vurderingssituasjoner? Jeg vet ikke om man skal skille på det? Hva er forskjellen på en test og en vurderingssituasjon?”* Bodil forteller at de har byttet ut ordlyden testing med kartlegging: *”Nei. Elevene kaller det test når vi kjører den 12 minutter`n, men for oss er det ikke noe annet enn en kartlegging for hver enkelt elev”.*

Kristian er den eneste av lærerne som ikke legger opp til fysiske tester i undervisningen. Han forklarer dette slik:

Nei. Kun i forbindelse med egentreningsprosjekter. Jeg kommer med forslag til tester for eksempel: cooper-test, beep-test, langdistanse-test, styrketester og hvordan man kan lage en test i fotball. Elevene kan velge litt selv. Ingen må gjennomføre en test hvis de ikke vil.

Julie er i motsetning til Kristian, svært positiv til bruk av tester i kroppsøvningsfaget. Hun uttrykker følgende: *”Jeg gjennomfører coopertest, beep-test, planke, og push-ups og benkpress”.* De resterende lærerne benytter seg av tester i mer eller mindre grad.

Seks av åtte lærere gjennomfører en form for utholdenhetstest, eksempelvis beep-test, coopertest, 3000 m, 1500 m eller en løperunde i skolens nærområde. Flere lærere, blant annet Kristian, oppgir også at de bruker tester som et verktøy i forbindelse med treningsplanlegging. Styrketester viser seg derimot å være mindre utbredt.

Det kan se ut til at det råder tvil om hva som kan betegnes som en test. Utsagnet til Bodil indikerer at hun ikke ser på kartlegging av utholdenhet som en test. Gjerset, Holmstad, Raastad, Haugen og Giske (2013) definerer en test slik: ”En test er en standardisert og normert prøve brukt til å måle kroppslige eller psykiske egenskaper eller tilstander” (s. 461). Med utgangspunkt i definisjonen er det tydelig at testing er svært utbredt blant mine lærere. Dette er i tråd med hva tidligere forskning viser til. Funn i flere undersøkelser peker i retning av at testing av elevenes prestasjoner i kroppsøvningsfaget er vanlig praksis ved mange skoler (Peev, 2001; Kleiberg, 2002; Græsholt, 2011; Ottesen, 2011; Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Rønninghaug, 2011; Risøy, 2013). Læreplanen i kroppsøving gir imidlertid ingen føringer for at slike tester skal være en del av opplæringen i faget (Engvik, 2010).

Videre ble lærerne spurt om hvorvidt de anvender testresultater som vurderingsgrunnlag. De fleste lærerne oppgir at testene brukes for å vurdere elevenes innsats, utvikling, progresjon, fremgang og forbedringspotensiale. Spesielt innsats og utvikling blir fremhevet av flere lærere. Lærerne poengterer at utgangspunktet er elevenes egne resultater og hvordan de forbedrer seg. Nils gir et godt bilde av hvordan lærerne benytter testene som en del av vurderingsgrunnlaget:

Vi har en løype som hovedsakelig brukes for at elevene skal ha noe å strekke seg etter, og litt for å se utvikling fra 1. klasse til 3. klasse. ... Du ville aldri fått meg til å si at du fikk 4 på løperunden, så derfor kan ikke du få mer enn 4 i standpunkt. Jeg vet jo det at jeg sliter hvis jeg bruker testresultater som grunn for karakterer. Så det gjør vi ikke. Vi gjør det mer for å se innsats og utvikling og for å skape motivasjon blant elevene. ...

Carl konstaterer at han har sagt til elevene hva som tilsvarer en god tid og en gjennomsnittlig god tid. Videre uttaler han følgende:

Jeg har ikke brukt testene direkte for å sette karakterer, men de kan jo være med på en vurdering og å sette karakter på en elev. Men vi må huske på at dette er en helhet, og at det er en del av en helhet. ... Testene er et mål på hvor god utholdenhet eller innsats elevene har, hvor godt de gjør det den dagen, i den

”testen”. ... Det viktigste er uansett at de faktisk har stilt opp og vært med på utholdenhetstesten. Så det er ikke avgjørende for en god karakter, det er det ikke. Men de skal ha vært med, og de bør jo gjøre så godt de kan på alle vurderingssituasjoner. Spesielt hvis de ønsker og få en 5`er eller 6`er.

Fem av åtte lærere poengterer at de gir elevene tiden på løpetesten, eller lav, middels eller høy måloppnåelse, men at de ikke deler ut noen form for karakterer på en gitt tid. Guro og Julie har en annen praksis på dette. Guro meddeler: *”Vi har en karakterskala. På Fronter legger vi ut karakter og en pluss bak karakteren dersom eleven har vist god innsats”*. Julie skiller seg ut med tanke på bruk av karakterer på tester. Hun forklarer:

Vi har vurderingskriterier med karakterer på alle tester. ... Dette fungerer veldig godt her, fordi elevene er kjempemotiverte for å få gode testresultater. Vi snakker litt om hva som er bra i forhold til fysisk form. Karakteren 6, da er du godt trent, karakteren 2 betyr at du faktisk må trene mer utholdenhet. Og det skjønner de, ettersom de går på vgs. Jeg synes dette gir de en god pekepinn.

Et flertall av mine lærere oppgir at de bruker testene for å vurdere elevenes innsats og utvikling over tid. Det kan virke som de fleste har en forståelse for at omfattende bruk av testresultater ikke skal knyttes til karakterer. Julie sitt utsagn indikerer imidlertid at hun anvender omfattende bruk av testresultater som grunnlag for å sette karakterer. Utsagnene til Carl og Guro tyder også på at resultater på tester anvendes som vurderingsgrunnlag. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2012a) kan dette stride imot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringsloven.

Bruk av testresultater som vurderingsgrunnlag samsvarer med tidligere forskning (Peev, 2001; Kleiberg, 2002; Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Græsholt, 2011; Rønninghaug, 2011; Risøy, 2013). Prøitz og Borgen (2011) skriver følgende om kroppsøvingfaget: *“Informantene i faget oppgir å sette standpunkt-karakter etter målbare standarder for hva en god prestasjon er, eksempelvis ved tester av ferdigheter, som ved løping på tid”* (s. 73). Disse undersøkelsene gir klare indikasjoner på at testerresultater har blitt vektlagt, og at vurderingen i faget har vært preget av testkultur i lys av det psykometriske paradigme.

Sammenlignet med tidligere, kan mine funn tyde på at færre lærere anvender resultater fra tester som grunnlag for karaktersetning. Det store søkelyset i media på testingens plass i kroppsøvingfaget, og blant annet Utdanningsdirektoratets (2012) rundskriv som

klargjør for testbruk i faget, kan være en mulig årsak til dette. En annen forklaring kan være endringene av enkelte kompetansemål i forbindelse med innføringen av den reviderte læreplanen. Før innføringen bar enkelte kompetansemål preg av å være ipsative. Lærerne skulle da vurdere elevenes progresjon. I den reviderte læreplanen er verbene ”utvikle”, ”videreutvikle” og ”mestre”, erstattet av: ”gjøre funksjonell bruk av”, ”praktisere” og ”vise kunnskaper” (Utdanningsdirektoratet, 2011). Spesielt endringen med at ”mestre” er tatt bort, og ”praktisere” inkludert, kan føre til mindre måling av elevenes fysiske ferdigheter.

Under intervjuene snakket lærerne i stor grad om bruk av testing og relativt lite om de øvrige vurderingsformene. Kan dette bety at testene har større betydning enn det lærerne gir uttrykk for, og at de forsøker å dekke over det faktum at de bruker testresultater som vurderingsgrunnlag? Carl sitt utsagn om at elevene må gjøre så godt de kan i alle vurderingssituasjoner, spesielt hvis de ønsker å få en 5`er eller 6`er, kan tyde på han vektlegger testresultater i større grad for de sterke elevene. Ut ifra det jeg har hørt i kollegadiskusjoner, er det ikke utenkelig at flere lærere har samme type vurderingspraksis. Det er imidlertid viktig å understreke at lærerne ble stilt langt flere spørsmål om bruk av testing, sammenlignet med de andre vurderingsformene. Dette kan ha medvirket til at det ble mye fokus på testing. Jeg ønsker på ingen måte å konkludere med mine refleksjoner, men de kan muligens betraktes som en hypotese.

Lærerne beskriver ulike grunner til hvorfor de anvender tester i undervisningen. Carl peker på at elevene kan lære hvordan de kan trene ut ifra en test. Cecilie oppgir følgende grunn: ”*Det er for å de til å pushe seg. Jeg ønsker at de skal gå skikkelig i kjelleren og få kjenne på den følelsen at det gjør vondt*”. Steffen beskriver hvorfor han gjennomfører testene slik: ”*Det er for å vise de at gjennom innsats, læring og med instruksjon fra meg, vil resultatet bli bedre*”. Han forsøker å bygge opp testene ved å fokusere på elevenes utvikling, og samtidig gi elevene en forståelse for hensikten med testingen. Steffen trekker frem et eksempel:

Elevene skulle teste seg selv i ulike øvelser, og så skulle de sette opp et program basert på testene, slik at de trente på ca. 80 % av det de maks klarer. ... Elevene måtte teste push-ups og finne ut hva de lå på. ... For eksempel hvis en elev tok 20 push-ups, da skulle den ta 16 x 4 push-ups neste gang.

Julie og Guro har andre synspunkter på bruk av testing i kroppsøvningsfaget. Julie oppgir at det er for å se elevenes ferdigheter, innsats og utvikling gjennom tre år. Guro anvender tester for å måle elevenes utholdenhet og for å gjøre det enklere å sette karakterer. Hun presiserer: ”*Jeg er ikke noe fan av å bruke tester egentlig, men man ser jo at det er nødvendig for å klare å sette karakterer når vi har så mange elever*”.

Utsagnene over indikerer hovedsakelig tre årsaker for hvorfor lærerne anvender tester: for å lære elevene om testing i forbindelse med trening, for å få elevene til å presse seg til det ytterste, og for å få dokumentasjon i karaktersettingen.

Hvorfor anvender enkelte av lærerne testresultater fra fysiske tester som grunnlag for karakterer? Det kan se ut til at det er flere årsaker til at lærere har tillitt til testede prestasjoner. Resh (2009) presiserer at bruk av tester for å sette karakterer kan være et resultat av en overbevisning om at tester representerer en presis, objektiv og upartisk vurdering. Jonskås (2009) skriver at lærerne syntes det er vanskelig å skaffe tilstrekkelig grunnlag for å sette karakterer. Hun konstaterer at lærerne har et naturvitenskaplig syn på vurdering, og at de derfor anvender vurderingsformer som kan måles og tallfestes. Videre uttrykker Jonskås (2009) at: ”... det er enkelt for lærerne å sette karakter på hvor fort de løper, hvor høyt eller langt de hopper” (s. 81).

Guro og Julie sine uttalelser kan muligens skyldes usikkerhet ved karaktersetting. De kan føle seg utrygge i å vurdere elevene uten bruk av testresultater som dokumentasjon. En annen forklaring kan være at skolen Guro og Julie jobber ved har tradisjon for å anvende resultater fra fysiske tester som karaktergrunnlag. Bruk av testresultater som vurderingsgrunnlag kan også være en kultur lærerne kjenner fra tidligere. Det kan også være en kultur som elevenes foreldre kjenner fra egen skolegang. Ettersom de ofte ikke kjenner til forskrift, rundskriv og læreplan, i samme grad lærere, er det lett for dem å tro at det de kjenner til fra sin egen skolegang, er representativt for hvordan det skal være i skolen i dag. Dermed vil foreldrene kunne føre denne gamle kulturen over på sine barn. Altså blir det også lettere for lærerne å videreføre denne tradisjonen, fordi de får lite eksternt press for å endre kulturen. I den grad lærerne opplever press for å endre kulturen er det internt i skolen, og der er det sjelden at kroppsøvningslærerne står øverst på ledelsens prioriteringsliste.

Praksisen med å anvende prestasjoner på tester som vurderingsgrunnlag kan ifølge Utdanningsdirektoratet (2012a) og Arnesen et al. (2010) være tvilsom. Arnesen et al. (2010) hevder ferdighetstester og fysisk testing er uegnet som vurderingsmetode for de fleste kompetansemålene. De understreker at kompetansemålene er utformet slik at de stiller krav til andre ferdigheter enn fysiske prestasjoner. Guro oppgir at hun anvender tester for å måle elevenes utholdenhet. Et kompetansemål som kan knyttes til testing er: ”praktisere treningsmetodar og øvingar innanfor uthald, styrke og rørsleevne for å utvikle eigen kropp og ivareta eiga helse” (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Slik jeg ser det, forutsetter ikke dette kompetansemålet måling av elevenes utholdenhet eller styrke. På bakgrunn av kompetansemålenes formulering, bør vurderingen av kompetansemålet i eksemplet over ta utgangspunkt i hvilken grad elevene kan praktisere ulike treningsmetoder og ikke elevenes utholdenhet (Arnesen et al., 2010).

Tester kan være et nyttig redskap for læring dersom de legitimeres ut ifra kompetansemålene i læreplanen (Arnesen et al., 2010). En slik praktisering av testingen vil, ifølge Engvik (2010), trekke lærernes oppmerksomhet bort fra elevenes prestasjoner og over til et fagdidaktisk begrunnet valg der tester inngår som en arbeidsmåte i faget. Det kan virke som Steffen forsøker å gi elevene en forståelse for hvordan de kan trene ut ifra en test. Samtidig kan det se ut til at han ønsker at elevene skal få erfaring med bruk av testing i faget, uten at fokuseres på fysiske ferdigheter. Det er mye som tyder på at han knytter gjennomføringen av testene til praktisering av ulike treningsformer, i dette tilfelle styrketrening.

Som tidligere nevnt, bruker Kristian testene som et redskap i treningsplanlegging. Han oppgir at elevene får forslag til bruk av tester i forbindelse med egentreningsprosjekter. Elevene vil ha mulighet til å gjennomføre testene før og etter en egentreningsperiode, og på denne måten bruke testresultater til å vurdere treningseffekten. En slik organisering gir elevene muligheten til å utforme egne tester, hjelpe hverandre, samarbeide og lede testene selv. Dette kan bidra til at elevene blir mer motiverte og selvgående i forhold til gjennomføring av fysisk aktivitet. Slik kan testene inngå i en pedagogisk sammenheng og ha en nyttig funksjon i elevenes planlegging, gjennomføring og evaluering av perioden. Dette er i tråd med fagets formål og Utdanningsdirektoratets (2012a) anbefalinger for hvordan testene bør organiseres.

Lyngstad et al. (2011) skriver "... elever opplever et negativt press i forbindelse med testing, prestasjonspress og karakterjag i kroppsøvningsfaget" (s. 10). Risøy (2013) underbygger dette, og presiserer at flere elever har et problematisk forhold til bruk av testing i faget. Han trekker frem at elevene opplever stress, press, nervøsitet og prestasjonsangst i forbindelse med testing. Liknende tankegang støttes av Nils, en av mine lærere. Det synes å ligge mye i det Nils uttrykker om bruk av testing i faget:

Det er så få som får lov til å blomstre, fordi det er så få som er så gode. Du tar gnisten fra et helt fag ved å ødelegge det med testing. Det er så mye mer i kroppsøvningsfaget enn det å teste.

5.3.6 Vurderingsformene i lys av en testkultur og en vurderingskultur

I kapittel 3.5 har jeg beskrevet ulike paradigmer for vurdering: det psykometriske, det kontekstuelle og det personlige paradigmet. Videre har jeg vist hvordan paradigmene kan gjenspeiles i "Testing culture" (testkulturen) og "Assessment culture" (vurderingskulturen).

Tidligere forskning (Peev, 2001; Kleiberg, 2002; Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Græsholt, 2011; Rønninghaug, 2011; Risøy, 2013) viser at lærerne legger stor vekt på fysiske målinger, og at testresultater legges til grunn for elevenes karakterer. Resultater fra disse undersøkelsene kan tyde på at lærernes vurderingspraksis inneholder elementer fra testkulturen og det psykometriske paradigmet. Græsholt (2011) påpeker at begrunnelsen for en slik praksis kan ligge i målingens sterke sider. Dette er i liten grad i tråd med nyere forskning. Black og Wiliam (siteret i Smith, 2009) presiserer følgende:

Det er liten læringsverdi for kandidaten i en psykometrisk prøve, som oftest vet han/hun ikke mer om prestasjonen sin enn resultat i form av en karakter, bokstav eller et tall, noe som er til liten hjelp i fremtidige læringsprosesser. (s. 22)

Funn i denne studien indikerer at fysiske tester er fremtredende i undervisningen. Det kan virke som tre av lærerne jeg har intervjuet anvender testresultater som vurderingsgrunnlag, og at to lærere knytter resultatene direkte opp mot karakterer. Dette kan på en ene siden tyde på mine funn er sammenfallende med tidligere forskning, og at vurdering i kroppsøving preges av en testkultur. På en annen side er det kun én av mine lærere som ser ut til å anvende omfattende bruk av testresultater som grunnlag for karakterer. Samtidig oppgir majoriteten av lærerne at testene først og fremst

gjennomføres for å vurdere elevenes innsats og framgang, og ikke for å måle fysiske prestasjoner. Ut ifra dette er det virke som lærernes vurdering av elevene under gjennomføringen av testene, i større grad enn tidligere, inneholder bestanddeler fra vurderingskulturen og det kontekstuelle paradigmet. Det kan likevel se ut til at det er behov for å dempe lærernes bruk av testresultater som grunnlag for karaktersetning.

Tidligere undersøkelser (Jonkås, 2009; Persen, 2008; Kleiberg 2002; Peev, 2001) viser til at lærerne i liten grad har endret sine vurderingsformer. Funn i denne studien kan derimot tyde på at lærerne har endret vurderingspraksis ved å ta i bruk varierte og mer ”moderne” vurderingsformer. Det kan virke som det spesielt er egenvurdering og kameratvurdering som har fått en mer fremtredende rolle, men også egentreningsprosjekt og innlevering av øktplan anvendes i stor grad. Mye tyder på at elevene blir involvert i vurderingsarbeidet, og at lærerne i større grad anvender vurderingsformer som ligger nærmere hensikten med ”vurdering for læring”, enn det tidligere undersøkelser viser til. Samtidig kan det se ut til at det fokuseres på elevenes læringsprosess, og ikke på læringsproduktet eller den enkeltes karakter. Det er mye som kan tyde på at kroppsøvingfaget er på vei mot en vurderingskultur med innslag av det kontekstuelle og personlige paradigmet.

5.3.7 Oppsummering

For å vurdere elevene benytter lærerne seg av tradisjonelle vurderingsformer som observasjon, notater, teoriprøver og fysiske tester. I tillegg anvendes mer ”moderne” vurderingsformer som egenvurdering, kameratvurdering, egentreningsprosjekt og øktplan. Det kan virke som lærerne i større grad fokuserer på egenvurdering og kameratvurdering enn det tidligere undersøkelser viser til. Samtidig har rapport fra egentreningsprosjekt og innlevering av øktplan i stor grad har erstattet bruk av teoriprøver i faget. Det kan tyde på at lærerne har fått et bredere spekter av vurderingsformer, og at de i større grad varierer metodene.

Når det gjelder lærernes bruk av tester i undervisningen, viser det seg at fysiske tester fortsatt er fremtredende. Spesielt en lærer synes å støtte testbruk langt mer aktivt enn de resterende. Bruken av testresultater som grunnlag for karaktersetning, virker derimot å være mindre utbredt. Majoriteten av lærerne oppgir at de gjennomfører tester for å vurdere elevenes innsats og utvikling. Det virke som lærernes praktisering av ulike

vurderingsformer i kroppsøvningsfaget er på vei bort fra en testkultur, og i retning mot en vurderingskultur, med elementer fra det kontekstuelle og personlige paradigmet.

I forbindelse med lærernes vurderingsformer vil det være interessant å undersøke på hvilket grunnlag lærerne vurderer elevene, og hvordan de ulike elementene vektet i vurderingen.

5.4 Hva legger lærere vekt på i elevvurderingen, og hvordan vektet de ulike elementene?

Innledningsvis i dette kapittelet presenteres en egenprodusert matrise. Videre gjøres det rede for hva lærerne legger vekt på i elevvurderingen, og hvordan de ulike elementene vektlegges i vurderingen av en typisk 4`er-, 5`er- og 6`er-elev. Gjennom hele kapittelet knyttes dette opp imot matrisen, samt tidligere forskning på hva som blir vektlagt i vurderingen av ”sterke” og ”svake” elever. Som en avslutning oppsummeres mine funn i en del av det analytiske rammeverket til Prøitz og Borgen (2010). Samtidig diskuteres det om vurdering i kroppsøving preges av universell eller differensiell karaktersetting.

5.4.1 En matrise av lærernes beskrivelser av en typisk 4`er-, 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving

Under intervjuene ble lærerne stilt spørsmålet: ”Kan du beskrive en typisk 4`er-, 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving?” Dette vil si at lærerne ikke ble stilt direkte spørsmål om hvorvidt de eksempelvis betrakter fair play som typisk for en 4`er-elev. Jeg valgte å ta utgangspunkt i karakterene 4 og 5, ettersom den gjennomsnittlige standpunkt-karakteren i kroppsøving i 2014 var 4,5 (Statistisk Sentralbyrå (SSB), 2014). Det stilles ofte spørsmål til hva som skiller en 5`er og 6`er-elev. I ettertid ser jeg at det kunne vært gunstig og spurt lærerne om de kunne beskrive en typisk 2`er-, 4`er- og 6`er-elev. Dette ville gjort det mulig å diskutere om det legges vekt på ulike elementer i vurderingen av sterke og svake elever, i motsetning til sterke og middels sterke, slik jeg har gjort i denne undersøkelsen.

Jeg har utarbeidet to matriser for å presentere lærernes beskrivelser på en oversiktlig måte. Den ene matrisen gir en korrekt fremstilling av lærernes utsagn (se vedlegg nr. 5). I matrisen nedenfor har jeg tolket, forkortet og omformulert lærernes sitater til egne ord. Ut ifra dette har jeg kommet frem til begreper som: ferdigheter, kunnskap, innsats, fair play, holdninger, oppmøte, deltakelse og gymtøy. Begrepene er markert i ulike farger

og i fet skrift i matrisen. Med utgangspunkt i nevnte begreper vil jeg kort oppsummere lærenes beskrivelser av en typisk 4`er-, 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving.

Tabell 2: Egenprodusert matrise som fremstiller lærernes beskrivelser av en typisk 4`er-, 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving.

Lærer	Karakteren 4	Karakteren 5	Karakteren 6
Nils	Deltakelse Deltar i de aktivitetene han eller hun synes er morsomt.	Deltakelse, innsats & ferdigheter Deltar på det meste, gjør sitt beste ut ifra aktiviteten og har jevnt over gode ferdigheter.	Innsats, holdninger, fair play & ferdigheter God innsats, god holdning til faget og praktiserer fair play. 6`er-eleven må også ha gode ferdigheter for å nå helt til topps.
Steffen	Innsats Stor innsats uavhengig av ferdigheter og forutsetninger. En bedre karakter avhenger av at eleven holder på med en aktivitet på egenhånd. Faget favoriserer elever som kan betraktes som multitalenter.	Ferdigheter Bakgrunn fra en idrettsaktivitet og beherske flere aktiviteter.	Ferdigheter, innsats, holdninger & fair play Må ha en allsidig idrettsbakgrunn fordi de må vise gode ferdigheter innenfor flere aktiviteter. Innsatsen må være på topp, og holdninger og fair play av en viss standard.
Carl	Ferdigheter, oppmøte & holdninger Middels gode ferdigheter, godt oppmøte og relativt gode holdninger til faget.	Ferdigheter, fair play & deltakelse Gode ferdigheter, viser tro på fair play, og har et høyt aktivt oppmøte.	Ferdigheter, kunnskap, innsats, deltakelse & fair play Behersker det meste, både ferdigheter, kunnskap og innsats. Deltar i timen og hjelper andre med å praktisere fair play.
Cecilie	Ferdigheter, innsats & deltakelse Middels ferdigheter. Selv om eleven er med, er den verken veldig engasjert eller veldig aktiv.	Innsats, deltakelse & ferdigheter Er "på" i forhold til å ta initiativ. Deltar aktivt og faller ikke igjennom i aktivitetene.	Ferdigheter, innsats, kunnskap & fair play Gode ferdigheter, er engasjert, tar initiativ og er "på" hele veien. Bidrar positivt til klassemiljøet og hjelper de svake. Bruker kunnskapen sin og reflekterer rundt egne ferdigheter.
Julie	Oppmøte, innsats & fair-play Møter opp til timen hver gang, har høy innsats og gjør sitt beste. Viser fair play og respekt ovenfor andre elever.	Innsats & ferdigheter Intensiteten skiller en 4`er-elev fra 5`er-elev, mens arbeidsteknikken skiller en 5`er-elev fra en 6`er-elev.	Ferdigheter, kunnskap & fair play Perfekt arbeidsteknikk, gode kunnskaper og samarbeidsevner. Gjør andre gode og utøver fair play i undervisningen.
Kristian	Ferdigheter, innsats & kunnskap To elevtyper; 1. Svake ferdigheter, men veldig god innsats, og gode kunnskaper. 2. Gode ferdigheter, men dårlig innsats og lite kunnskaper.	Ferdigheter, innsats & kunnskaper Gode ferdigheter, god innsats og gode kunnskaper.	Ferdigheter, innsats, kunnskap, fair play & holdninger Opprettholder et høyt nivå i flere aktiviteter, og er gjerne veldig god i en aktivitet. Viser svært god innsats, kunnskaper og samarbeidsevne. Hjelper andre elever og har en positiv holdning til faget. Opptrer på en god måte ovenfor andre elever i klassen.
Guro	Oppmøte, innsats, ferdigheter & gymtøy Møter ofte til timen, men glemmer gymtøy av og til. Har god innsats, gjør sitt beste og har middels ferdigheter.	Oppmøte, innsats & ferdigheter & gymtøy Møter hver gang og har med seg gymtøy. Har god innsats og gode ferdigheter, men kan være litt egoistisk hvis han/hun er god i en idrett.	Oppmøte, ferdigheter & fair play Møter hver gang og er veldig blid og positiv. Er generelt flink i alt. Hjelper de andre elevene i å bli gode.
Bodil	Ferdigheter & oppmøte Middels gode ferdigheter og møter opp i stort sett alle timene.	Ferdigheter & innsats Har bedre ferdigheter og en rære innsats enn 4`er-eleven. Ønsker å prestere og å vise seg fram.	Fair play, ferdigheter & innsats Elever som går foran på en positiv måte og som "driver" timen. Flink til å trekke med seg andre. Er allsidige, i god form og jobber hardt.

Ferdigheter blir hyppig benyttet i beskrivelsene. Samtlige lærere nevner ferdigheter i beskrivelsen av den typiske 5`er- og 6`er-eleven. De fleste nevner også ferdigheter for 4`er-eleven. Fire lærere nevner kunnskap. Kunnskap oppgis i størst grad å være typisk for 6`er-eleven. Alle lærerne beskriver innsats som typisk for karakterene 4, 5 og 6.

Samtlige beskriver fair play som karakteristisk for 6`er-eleven. Til sammenligning er det kun én lærer som beskriver fair play som typisk for 4`er-eleven, og én annen som uttrykker at fair play er typisk for 5`er-eleven. Lærerne fremhever i liten grad holdninger. I likhet med fair play, ser gode holdninger ut til å være mest fremtredende for den typiske 6`er-eleven. Oppmøte og deltakelse blir også hyppig nevnt, spesielt i beskrivelsen av den typiske 4`er- og 5`er-eleven. Gymtøy blir kun trukket frem av én lærer, og beskrives som typisk for karakteren 4 eller 5. Videre i oppgaven vil begrepet ”gymtøy” bli anvendt, fremfor eksempelvis treningstøy, ettersom mine lærere brukte dette begrepet under gjennomføringen av intervjusamtalene.

5.4.2 Ferdigheter

Under intervjuene uttrykker tre lærere klare prosentsatser for i hvilken grad de vektlegger elevenes ferdigheter. Julie legger i stor grad vekt elevenes ferdigheter. Hun konstaterer: *”Ferdigheter vektlegger jeg 50 %”*. Bodil vektlegger ferdigheter i noe mindre grad: *”Jeg legger mest vekt på ferdigheter, kanskje 40 %”*. Det kan virke som Nils i liten grad vektlegger elevenes ferdigheter. Han utdyper dette slik:

Hvis jeg skulle sagt noe % på ferdigheter så ville jeg sagt 20 %, men det er så mange aktiviteter, så man kan ha gode ferdigheter i en aktivitet og ikke i en annen aktivitet. Hvis man er dårlig i en ting, så er det ok. Det er pakka til slutt som teller. ...

Guro vil ikke angi eksakt prosent, men hun uttrykker at ferdigheter vektet mye: *”De teller en god del, de gjør det. Spesielt på de beste karakterene”*.

Flere lærere ser ferdigheter i sammenheng med andre elementer. Steffen og Carl uttrykker at karaktersetningen bør ta utgangspunkt i en helhetlig vurdering. Steffen presiserer følgende: *”For meg går det ikke an å skille mellom ferdighet, utvikling, innsats og holdninger. Det teller som en total helhet”*. Videre legger Steffen til: *”... jeg tipper hvem som helst kan få en 5`er så lenge de viser utvikling”*. Julie og Cecilie ser i likhet med Steffen ferdigheter i sammenheng med utvikling. Cecilie uttrykker dette slik: *”Utvikling legger jeg stor vekt på, spesielt for de som kanskje ikke er så sterke. Det er vanskelig for de beste å utvikle seg mye”*.

Enkelte lærere gir uttrykk for at det er vanskelig å si i hvilken grad elevenes ferdigheter skal vektlegges, ettersom de mener ferdigheter, innsats, fair play/holdninger og

utvikling bør utgjøre en helhetlig vurdering i faget. Andre lærere oppgir klare prosentsetser for hvorvidt de vektlegger ferdigheter. By (2014) poengterer at det er viktig å fokusere på en helhetlig vurdering, og ikke på kroppsmestring, kunnskap og innsats som atskilte forhold. Det kan på den ene siden stilles spørsmål til hvorvidt det er hensiktsmessig å fastsette eksakte prosentgrenser for i hvordan de ulike elementene skal vektles. På den annen side er det mulig å tenke seg at enkelte lærere fortsatt opererer med prosentgrenser, ettersom kunnskap, ferdigheter og innsatsvilje og samarbeidsevne skulle vektlegges likt ved fastsettelse av standpunktkarakter under R94 (Kirke,- utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Et flertall av mine lærere, som oppgir faste prosentsetser, arbeidet under R94.

Lærernes utsagn indikerer at ferdigheter vektlegges, og at de betraktes som en viktig del av vurderingsgrunnlaget. Ettersom begrepet ”ferdigheter” blir nevnt i et kompetansemål på hvert trinn er det kanskje ikke overraskende at lærerne ser på dette som sentralt i vurderingen. Guro trekker frem at det legges stor vekt på ferdigheter, spesielt for de beste elevene. Det kan se ut til at det er et samsvar mellom Guros utsagn og mine resultater av ferdigheter i matrisen. Samtlige åtte lærere fremhever ferdigheter i beskrivelsen av en typisk 5`er- og 6`er-elev. Til sammenligning er det kun fem lærere som nevner ferdigheter som typisk for 4`er-eleven. Det kan virke som flere av mine lærere deler Guro sitt syn på at ferdigheter blir vektlagt i større grad hos de sterke elevene. Dette kan også sees i sammenheng med kapittel 5.3.5, hvor jeg stiller spørsmål til om testresultater i størst grad vektlegges i vurderingen av sterke elever.

Mine funn på dette området kan underbygges av studiene til Prøitz og Borgen (2010) og Melograno (2007). Prøitz og Borgen (2010) sine funn indikerer at elever som får karakteren 5 og 6 må vise prestasjoner i faget. Melograno (2007) er opptatt av sammenblandingen: prestasjoner, kunnskaper, deltakelse, progresjon og mestring. I en studie har han undersøkt hvordan de ulike elementene vektlegges når en karakter skal settes. Melograno (2007) viser til at det generelt er en tradisjon for å legge størst vekt på mestring for elever som er høyt presterende.

Begrepet ”utvikling” var noe flere av mine lærere trakk frem under intervjuene, spesielt i forbindelse med ferdigheter. Ut ifra dette er det interessant at ingen av lærerne nevner utvikling i beskrivelsen av en typisk 4`er-, 5`er- og 6`er-elev. En mulig forklaring kan

være at de ser utvikling i sammenheng med ferdigheter, og at de vektlegger utvikling til tross for at de først og fremst fremhever ferdigheter. Cecilie sitt utsagn indikerer at svake elever har et bedre utgangspunkt for å utvikle seg enn det sterke elever har. Carl presiserer at alle kan få karakteren 5 så lenge de viser utvikling. Dette kan tyde på at mine lærere har et større fokus på utvikling og framgang hos svake og middels sterke elever, enn sterke elever. Disse funnene er til en viss grad sammenfallende med tidligere forskning. Melograno (2007) kom frem til at fokus på progresjon favoriserer elever som er lavt presterende. Prøitz og Borgen (2010) viser til at lærerne fra videregående oppgir at de ser etter progresjon hos svake elever.

5.4.3 Kunnskap

Da lærerne ble spurt om i hvilken grad de vektlegger elevenes kunnskap, påpekte samtlige at de hovedsakelig vektlegger det praktiske. Carl uttrykker: *”Jeg kan ikke si noe om hvor mye teorien utgjør, men det er i hvert fall mye mindre enn det praktiske”*.

Tre av åtte lærere gir uttrykk for at de bruker elevenes teoretiske kunnskap for å vippe elevene opp eller ned. Cecilie utdyper dette slik:

Egentreningsrapporten har en del å si på karakteren, men den skriftlige teoriprøven vi har på hvert trinn blir ikke vektlagt så mye. Den blir en vippekarakter, ettersom kroppsøving er et praktisk fag. Jeg ønsker å se på det praktiske i timen og hvordan elevene bruker kunnskapen sin.

Cecilie forklarer at hun vurderer elevenes praktiske kunnskap i timene ved å eksempelvis se på elevenes løfteteknikk. Videre påpeker hun at hun gir et pluss til elever som anvender sin praktiske kunnskap ved å rekke opp hånda og forklare regler, begreper, ulike teknikker og lignende. Bodil understreker at hun har tonet ned kunnskapselementet, og at hun nå vektlegger fair play og kunnskap slik at de utgjør omtrent 20 % av vurderingsgrunnlaget. Guro forteller at avkrysningsprøven på Fronter ikke har spesielt stor betydning. Det er imidlertid tydelig at den vektlegges noe. Guro legger til: *”Hvis du ikke gjør prøven, og vipper mellom en 5`er og 6`er, så får du ikke en 6`er”*. Julie oppgir at hun vektlegger kunnskap 25 %. Hun gir et lignende eksempel: *”De får ikke en 6`er i standpunkt hvis du har fått en 6`er på alt, men en 2`er i teori”*.

Både Kristian og Steffen synes det er vanskelig å uttrykke hvorvidt de vektlegger elevenes kunnskap. Begge ser kunnskap, ferdighet og innsats i sammenheng. Kristian

angir hvordan han vektlegger vurderingsgrunnlaget slik: ”Hvis jeg skal rangere, så sier jeg ferdigheter og innsats først og kunnskap rett bak. Men det henger ofte sammen. Har du gode ferdigheter og innsats, har du ofte kunnskaper om aktiviteten”.

Steffen uttrykker sammenhengen på denne måten:

... Kunnskap vektlegges i stor grad på den måten at elevene prøver å sette seg inn i det vi skal gjøre i timene, slik at ferdighetene blir bedre. Jeg ser hvem som utvikler ferdighet, og det utvikler du ikke uten å forstå noe. Så kunnskapen teller som en del av ferdighet og som en del av innsats.

Lærernes utsagn indikerer at det praktiske vektlegges i større grad enn det teoretiske. Nærmere halvparten av lærerne gir uttrykk for at teoretisk arbeid blir tatt med i vurderingen for å vippe elevene opp eller ned, dersom det står imellom to karakterer. Dette kan tyde på at lærerne i liten grad legger vekt på elevenes kunnskap i kroppsøvningsfaget. Lærernes beskrivelser av kunnskap i matrisen ser ut til å underbygge dette. Kun én lærer nevner kunnskap i beskrivelsen alle tre karakterene 4, 5 og 6. Dette er derimot i liten grad sammenfallende med lærernes gjennomføring av teoretisk arbeid i faget. Som nevnt i kapittel 5.3.2, kan det se ut til at lærerne legger opp til et omfattende skriftlig arbeid. En mulig forklaring på dette kan være at lærerne ble spurt om hva de ser på som typisk, og ikke om hva de vektlegger i vurderingen av en 4`er-, 5`er- eller 6`er-elev. Det kan derfor stilles spørsmål ved om lærerne vektlegger elevenes kunnskap i større grad enn det de antyder at de gjør i beskrivelsen av de tre karakterene.

To av lærerne jeg har intervjuet gir uttrykk for at elevene ikke får karakteren 6 dersom de har svake teoretiske kunnskaper. Ut ifra dette kan det virke som kunnskap, på samme måte som ferdigheter, har størst betydning for sterke elever. Dette ser også ut til å samsvare med hvorvidt lærerne betrakter kunnskap som typisk for en 4`er-, 5`er- eller 6`er-elev. Matrisen viser at det tilsammen er fire lærere som trekker frem kunnskap. I beskrivelsen av den typiske 4`er- og 5`er-eleven er det én lærer som nevner kunnskap, mens det er fire lærere som beskriver kunnskap som karakteristisk for 6`er-eleven. Det kan tyde på at mine lærere først og fremst tar i bruk kunnskapsmålene når de skal vurdere sterke elever, og at de legger andre elementer til grunn i vurderingen av svake elever. Dette indikerer at lærerne vektlegger læring om bevegelse i størst grad for den typiske 6`er-eleven (Arnold, 1988). Mine funn på dette området samsvarer til en viss

grad med Prøitz og Borgen (2010) sin studie. De viser til at elever som får karakterene 5 og 6 må vise kunnskaper i faget. Det kan virke som lærerne jeg har intervjuet i større grad betrakter kunnskap som typisk for 6`er-, enn for 5`er-eleven.

Det er betenkelig at lærerne jeg har intervjuet i liten grad assosierer kunnskap med andre enn den typiske 6`er-eleven. På en annen side er det naturlig å kreve mer av en 6`er- enn en 5`er-elev, og på samme måte mer av en 5`er- enn en 4`er-elev. En mulig forklaring kan være at det er enklere å si at elevene må være svært gode i alle elementene for å oppnå den høyeste karakteren.

5.4.4 Innsats

Med innføringen av den reviderte læreplanen ble det fastslått at innsatsen skal være en del av vurderingsgrunnlaget. I forbindelse med innføringen har Utdanningsdirektoratet (2012a) gitt en definisjon av hva innsats i kroppsøving innebærer. Ifølge definisjonen innebærer innsats flere aspekter, blant annet ”å løse faglige utfordringer etter beste evne” og samtidig ”å samarbeide med andre og bidrar til at andre lærer i faget” (s. 6). I og med at dette nå er nytt, er det interessant å se hvordan lærerne forstår innsatsbegrepet.

Bodil forklarer hva innsats i kroppsøving innebærer slik:

De jobber hardt hele tiden. De vil gjerne være med å delta og de er kanskje litt sånn ”vinnerkaller”. I ballspill jobber de ofte knallhardt begge veier, både med og uten ball. Det er trøkk i jobbingen deres også. Det er intensitet. De er positive, de er tidlig ute, de er klare når timen begynner. Og ofte forberedt på det som skjer. De vet hva vi skal ha av aktivitet.

Da Nils ble spurt om å beskrive hva innsats i kroppsøving innebærer, uttrykker han:

Jeg mener at det innebærer at du deltar og at skjønner at du skal ha med deg de andre. Du ser og forstår at du ikke er alene. Du gjør ditt beste uavhengig av aktivitet. ... I de aktivitetene du er veldig god i, kan du vurdere hva du kan gjøre eller bidra med slik at andre også får det til. Innsats kan fort bli et sololøp. ...

Ut ifra rundskrivet kan det virke som mine lærere har en forholdsvis god forståelse for hva innsats i kroppsøving innebærer. Dette kan sees i sammenheng med Næss og Aasland (2013) sine funn som viser til at det er stor enighet om hva som ligger i innsatsbegrepet.

Videre ble lærerne spurt om deres synspunkter på at innsatsen skal vektlegges i vurderingen, og i hvilken grad de vektlegger innsats. Samtlige av mine lærere uttrykker en entusiasme over at innsatsen skal vektlegges. Cecilie uttrykker:

Jeg er veldig glad for at innsatsen skal ha noe å si, fordi innsats har mye med aktivitet å gjøre. ... Det er en veldig positiv måte å kunne vippe eleven opp og ned, og en veldig fin begrunnelse å ha i bakhånd når elever kommer og spør hvorfor de ikke fikk 6`ern i fotball.

Steffen er også svært positiv til at innsatsen skal vektlegges i vurderingen. Han forklarer dette slik: ”Innsats er alt. Det er det som gjør at vi utvikler oss”. Videre presiserer han:

Det er ingen tvil forskningsmessig at å premiere innsats er veien å gå for å på sikt få bedre resultater, og ikke minst for å gi folk en mestringsfølelse og en bedre selyfølelse knyttet til et fag. Elevene har antakelig fått en svekket selyfølelse av at lærerne for eksempel har sagt at du hoppet bare 100 cm og ikke en 140 cm, så du får en 3`er. Nå kan vi heldigvis endelig slippe unna dette.

Da lærerne ble spurt om hvordan de tolker at innsatsen skal være en del av vurderingsgrunnlaget i faget, virket de noe usikre. Samtlige lærere ga likevel uttrykk for at innsatsen i stor grad bør vektlegges. Guro gir et godt bilde av lærernes svar:

En del av det? Jeg tenker som jeg nettopp sa at jeg synes den har mye å si fordi alle elevene her skal ha lik mulighet. Og den eneste like muligheten er innsats. Alle kan gi 100 % innsats. Jeg bruker det mye mer enn en del av det.

Til tross for at lærerne synes det er vanskelig å beskrive i hvilken grad de vektlegger elevenes innsats, oppgir to lærere prosentsetser. Julie vektlegger innsatsen 25 % og Bodil mellom 30-40 %. Kristian oppgir at han i størst grad vektlegger elevens ferdigheter og innsats. Nils forsøker å forklare hvor mye innsatsen skal vektes slik:

Innsatsen er alfa og omega. ... I et sånt fag som kroppsøving betyr innstasen veldig mye. Hvis du ikke viser innsats mister du så mange muligheter for vurdering. Det kunne nesten vært fristende å si at hvis du har 100 % innsats, så skal du belønnes på en god måte.

På spørsmål om innsatsen bør prosentfestes er seks av de åtte lærerne negative. Steffen er sterkest imot å fastsette en spesifikk grense for hvor mye innsatsen skal vektlegges i vurderingen. Han uttrykker følgende: ” Det er ikke sjans. ... Det går ikke an å prosentfeste innsats”. Cecilie og Kristian er av en helt annen oppfatning. De mener

begge at en spesifikk prosentsetning for hvor mye innsatsen skal vektes ville vært gunstig. Cecilie kommenterer følgende:

Det hadde gjort det enklere for oss lærere og sagt at det er en tredeling med kunnskap, ferdighet og innsats, sånn som det var før. For min del kunne innsatsen blitt vektlagt mellom 25-30 % i hvert fall. Jeg synes innsatsen er en viktig del, så kanskje større også. Du kan komme langt innenfor disse kompetansemålene hvis du ønsker å bli bedre og har innsats. Da kan du egentlig oppnå alt.

Kristian er usikker på i hvilken grad innsatsen skal vektlegges. Han uttrykker: ”Hvor mye skal den telle? Det er jo alltid et spørsmål som elevene kommer med, men som det er vanskelig å svare på”.

Samtlige av mine lærere virker å være svært begeistret for at innsatsen skal vektlegges i vurderingen i kroppsøvningsfaget. Det er også stor enighet om at innsats utgjør en sentral del av grunnlaget for vurdering. På en annen side virker lærerne usikre på hvordan de skal tolke at innsatsen skal være en del av vurderingsgrunnlaget. Det er imidlertid kun to lærere som mener innsatsen bør prosentfestes. Dette kan tyde på at de fleste lærerne er tilfredse med den store friheten de har i forhold til å tolke i hvilken grad innsats skal vektlegges.

Ingen av lærerne påpeker at elevenes kompetanse har betydning for i hvilken grad de vurderer innsats. Det kan virke som innsatsen vektlegges for alle elever. Dette kan sees i sammenheng med mine resultater fra matrisen. Samtlige lærere beskriver innsats som typisk for karakterene 4, 5 eller 6. Dette samsvarer også med funn i Prøitz og Borgen (2011) sin studie. De viser til at lærere i kroppsøving legger vekt på innsats for alle elever når de setter standpunkt karakterer. I de øvrige fagene i undersøkelsen til Prøitz og Borgen (2010) blir innsats hovedsakelig vektlagt i vurderingen av svake elever.

5.4.5 Fair play & holdninger

Flere lærere uttrykker sin begeistring for at fair play har blitt tydeliggjort i de reviderte kompetansemålene. Steffen uttrykker dette slik:

Jeg liker veldig godt at læreplanen har blitt veldig tydelig på fair play og holdninger, og at du kan bruke dette i vurderingen. For meg er idrett et dannelsesfag med fokus på samarbeid og holdninger spesielt.

Videre gir Steffen et eksempel på hvordan han forklarer elevene at fair play er en del av vurderingsgrunnlaget:

Jeg hadde en elev i 3. klasse som var litt usikker på vurderingsgrunnlaget. Jeg prøvde å forklare at hvis du spenner bein på noen, så går det utover karakteren din pga. holdningen og pga. fair play kompetansemålet. ... Fair play er et eget kompetansemål som du skal vise utvikling innen. Da jeg prøvde jeg å få frem dette, spør han plutselig: "Er det en del av karakteren liksom? Er ikke karakteren egentlig bare hvor høyt du hopper og hvor fort du løper"?

Guro legger vekt på ikke-faglige kriterier som holdninger. Hun uttrykker eksempelvis:

Holdning har veldig mye å si. Jeg skriver minus hvis det er dårlig holdning eller hvis de oppfører seg dårlig. Det trekker ned, og det sier jeg til dem også: "Hvis du har dårlig holdning og er frekk med meg, går det utover karakteren din". ...

Cecilie vektlegger i likhet med Guro elevenes holdninger. Hun konstaterer følgende:

Det er også en holdningsbit. Det går på om de har levert det de skal, møtt opp til timen, jobbet med det sosiale og bidratt til klassemiljøet. Dette kan være med på å vippe opp og ned.

Nils uttrykker at han fortsatt tenker en tredeling. Han utdyper dette slik:

Jeg har en tredeling med størst fokus på holdning og innsats.. ... Hvis du er en positiv humørspreder bidrar du veldig mye på holdningen til et lag. Å være en som vil være med uansett aktivitet. ... At de er positive med hverandre og bidrar til at andre lykkes. Jeg ønsker at de skal tenke mer gruppe enn solo hvis det er lagspill. ... Dette vektlegger jeg i vurderingen.

Lærernes utsagn kan tyde på at fair play og holdninger blir vektlagt i elevvurderingen. Det kan virke som enkelte mener fair play og holdninger utgjør en viktig del av vurderingsgrunnlaget, mens andre kun trekker frem at det vektlegges. Årsaken til at lærerne fremhever fair play som en del av grunnlaget for vurdering kan være, som flere lærere uttrykker, at fair play har blitt tydeliggjort i de reviderte kompetansemålene. Tidligere var begrepene samhandling og fair play kun et kompetansemål for Vg3. Etter revisjon har fair play blitt operasjonalisert i fagets formål, og samhandling og fair play har blitt inkludert i kompetansemål på hvert trinn (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Ut ifra lærernes beskrivelser i matrisen kan det virke som den typiske 6`er-eleven har en slags kapteinsrolle i klassen. Samtlige åtte lærere beskriver fair play som typisk for 6`er-eleven. For den typiske 5`er-eleven derimot, er det kun én lærer som nevner fair play. Det er også kun én lærer som uttrykker at fair play er typisk for 4`er-eleven. Til sammenligning er det tre lærere som trekker frem ”gode holdninger til faget” som typiske for 6`er-eleven, og kun én lærer som påpeker at gode holdninger er typisk for 4`er-eleven. Holdninger blir ikke nevnt i beskrivelsen av den typiske 5`er-eleven. Dette indikerer at lærerne i langt i større grad betrakter fair play og gode holdninger til faget som typisk for 6`er-eleven, sammenlignet med hva som forventes av en 4`er- og 5`er-elev.

Hvorfor tenker lærerne mest på fair play og holdninger når det kommer til 6`er-eleven? Er det ikke like viktig for en 4`er- eller 5`er- elev å følge regler og vise respekt for hverandre, samarbeide og gjøre andre gode? Det kan tenkes at lærerne ser på det som en selvfølge at en typisk 6`er-elev praktiserer fair play og har gode holdninger til faget. Den typiske 4`er-eleven trenger antakelig ikke å praktisere fair play i samme grad for å oppnå karakteren 4. I tillegg kan det være andre kriterier som blir betraktet som mer karakteristisk for en 4`er-elev. En mulig forklaring til at langt flere lærere nevner fair play i beskrivelsen av 6`er-eleven i forhold til 5`er-eleven, kan være at lærerne i større grad vektlegger fair play og holdninger i de tilfellene der de er i tvil om de skal gi elever karakteren 6. Dette kan sees i sammenheng med Prøitz og Borgen (2010) sin studie. En av informantene i undersøkelsen påpeker at holdninger i faget er ”kjempeviktig”, og at han vektlegger elevenes holdninger dersom de er i vippeposisjon mellom to karakterer. Videre skriver Prøitz og Borgen (2010): “Informantene fra videregående ... er klare på at holdninger kan vippe en 5-er elev opp til en 6-er dersom alt annet er på plass” (s. 109).

Det kan se ut til at enkelte av mine lærere vektlegger ikke-faglige kriterier som oppførsel og holdninger. Spesielt Guro sitt utsagn, der hun tydelig uttrykker at dårlig holdning eller oppførsel trekker ned karakteren, understreker dette. På en annen side oppgir ikke lærerne hvilke kompetansemål de sikter til når de gir uttrykk for at holdninger eller dårlig oppførsel vektlegges i vurderingen. Det kan også spekuleres i om lærerne jeg har intervjuet blander fair play og holdninger som begreper når de brukes i dagligtale.

5.4.6 Oppmøte, deltakelse, gymtøy og ”forsentkomming”.

Under intervjuene ble lærerne spurt om oppmøte, deltakelse, treningstøy eller ”forsentkomming” har innvirkning på elevenes karakterer. Det dagligdagse begrepet ”forsentkomming”, som har med punktlighet å gjøre, vil anvendes videre i oppgaven.

Kristian gir uttrykk for at glemte gymtøy eller ”forsentkomming” kan trekke ned:

Det skal man ikke gjøre ut ifra forskrift til opplæringsloven, men det kan komme inn som noe negativt. ... Det kan trekke ned hvis eleven aldri har med seg gymtøy eller hvis den kommer halvveis ut i økta hver gang. Jeg forsøker likevel å se bort ifra dette.

Carl understreker at han legger vekt på at elevene har en høy andel aktive økter, og at de er med på alle vurderingssituasjoner. Både Carl og Cecilie påpeker at ikke-faglige kriterier som oppmøte, deltakelse eller glemte gymtøy skal påvirke ordenskarakteren og ikke fagkarakteren. Cecilie utdyper dette slik:

Hvis de ikke har med sko eller gymtøy så får de heller en anmerkning på orden enn at det går på karakteren. Men med tanke på deltakelse, kan elevene risikere å få IV i en aktivitet eller i faget hvis de ikke har vært med. ... Hvis jeg ikke har vurderingsgrunnlag, får de ikke karakter.

Flere lærere deler Cecilie sitt syn på at lite oppmøte og deltakelse kan påvirke vurderingen i form av at elevene kan få IV. Julie konstaterer: ”... Oppmøte og deltakelse har jo åpenbart noe å si for vurderingen og karakteren. De får jo IV hvis de ikke er til stedet noen gang.” Guro presiserer følgende:

Ja, alle tingene har en betydning for karakteren. Jeg ser om de har mye fravær, om de har kommet for sent og om de har glemte gymtøy mange ganger. Kommer de i sokkelesten får de ikke toppkarakter. De får ikke en stryk eller 2`er fordi de ikke har med gymtøy, men 6`ern må ha det.

Det kan se ut som de fleste lærerne viser en forholdsvis god forståelse for hva som skal gi utslag på fagkarakteren og hva som skal innvirke på ordenskarakteren. Lærernes vurderingspraksis virker imidlertid ikke å være helt i tråd med deres uttrykte forståelse. Eksempelvis er Carl på den ene siden tydelig på at ikke-faglige kriterier skal gå på orden. På den andre siden kan det tyde på at Carl legger vekt på både oppmøte og deltakelse, ettersom han poengterer at han vektlegger at elevene deltar på de fleste

undervisningsøktene, og om de er med på samtlige vurderingssituasjoner. Ifølge Prøitz og Borgen (2010) kan både norsk og internasjonal forskning vise til at lærere både bevisst og ubevisst tar hensyn til ikke-faglige kriterier som blant annet deltakelse og oppmøte når de setter karakterer. Å vektlegge oppmøte i vurderingen er ikke i tråd med gjeldende vurderingsforskrifter. Oppmøte kan derimot knyttes til fravær i et fag (Utdanningsdirektoratet, 2010). Det er ikke tillatt å sette en lavere karakter på bakgrunn av høyt fravær. Høyt fravær kan få betydning for om læreren har et tilstrekkelig vurderingsgrunnlag på eleven, men det angir ikke elevenes kompetanse i faget. Fraværet kan derfor ikke knyttes til elevenes karakterer (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Beskrivelsene i matrisen av en typisk 4`er-elev, viser at det er to lærere som nevner deltakelse og hele fire som trekker frem oppmøte. For 5`er-eleven er det tre lærere som nevner deltakelse og én lærer som fremhever oppmøte. Til sammenligning er det kun én lærer som nevner deltakelse, og én annen lærer som nevner oppmøte i beskrivelsen av en typisk 6`er-elev. Det at lærerne fremhever oppmøte som typisk for 4`er-eleven og deltakelse for 5`er-eleven, peker i retning av at lærerne har lavere forventninger til en 4`er- og 5`er-elev, enn til en 6`er-elev. Ut ifra lærernes beskrivelser av karakteren 4 og 5 i matrisen kan det virke som elevene er på god vei til å få karakteren 4 dersom de møter opp til undervisningen, og i nærheten av karakteren 5 dersom de deltar slik læreren forventer.

Prøitz og Borgen (2010) viser til at lærerne legger vekt på kriterier som deltakelse og oppmøte for alle elever i standpunktkaraktersettingen. Det kan tenkes at mine lærere, i likhet med lærerne i undersøkelsen til Prøitz og Borgen (2010), vektlegger oppmøte og deltakelse i vurderingen for alle elever, men at manglende oppmøte og deltakelse sjelden er en problemstilling for en typisk 6`er-elev. Samtidig er det naturlig at lærerne har høyere forventninger til oppmøte og deltakelse i vurderingen av de sterkeste elevene.

Matrisen viser at det kun er Guro som nevner gymtøy i beskrivelsen av en typisk 4`er- og 5`er-elev. Hun fastslår at en typisk 4`er-elev glemmer gymtøy av og til, mens en typisk 5`er-elev har med gymtøy hver gang. Ut ifra Guros beskrivelse kan det virke som at hvorvidt elevene har med gymtøy til timen eller ikke blir brukt til å skille elevene i karaktersettingen. Dette kan tyde på at Guro trekker inn elevenes orden i fagkarakteren.

5.4.7 Universell og differensiell karaktersetting

Det analytiske rammeverket for vekting av elevatferd utviklet av Prøitz og Borgen (2010) ser på hvordan lærere vekter elevatferd når standpunkt-karakterer skal settes. Rammeverket ble utarbeidet i forbindelse med rapporten ”Rettferdig standpunkt-vurdering – (u)muliges kunst: Lærernes setting av standpunkt-karakterer i fem fag”. Det som skiller mine funn fra denne undersøkelsen, er som tidligere nevnt, at jeg har undersøkt det ”typiske” ved en 4`er-, 5`er- og 6`er-elev. Det vil si at jeg ikke har studert i hvilken grad de ulike elementene vektet i vurderingen av sterke og svake elever. Det lærerne betrakter som typisk vil ofte være det de vektlegger, men det trenger ikke å være det. Nedenfor fremstilles undersøkelsens funn om hva som er karakteristisk for en 4`er-, 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving, i det analytiske rammeverket inspirert av Prøitz og Borgen (2010).

Tabell 4: Oversikt over vekting av elevatferd hos en typisk 4`er-, 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving.

Fag	Universell karaktersetting		Differensiell karaktersetting	
	Prestasjon (ferdigheter og mestring; absolutte mål, grad av eller endelig prestasjon definert av læreplandokumenter)	Kunnskap (regler, strategier, konsepter og prinsipper)	Progresjon (relativt mål – hvor mye forbedring)	Deltakelse (innsats, holdning og oppmøte)
Kroppsøving	- 5`er- og 6`er-eleven	- 6`er-eleven	- Svake elever størst mulighet for utvikling	- Innsats: alle elever - Fair play og holdning: 6`er-eleven - Oppmøte: 4`er-eleven - Deltakelse: 5`er-eleven

Modellen skiller mellom to tilnærminger til karaktersetting: ”universell” og ”differensiell” karaktersetting. Som omtalt i kapittel 3.6, kjennetegnes universell karaktersetting av at alle elever vurderes likt ut ifra en universell karakterskala, det vil si et sett med felles kriterier. Differensiell karaktersetting innebærer at elever behandles ulikt etter hvorvidt de oppfattes som ”sterke” eller ”svake”. Videre omfatter det analytiske rammeverket elementer som lærere kan tenkes å ta med i vurderingen: prestasjon, kunnskap, progresjon og deltakelse. Elementet motivasjon er tatt bort ettersom dette ikke er av betydning for denne studien.

Lærerne i undersøkelsen trekker først og fremst frem gode ferdigheter, kunnskaper, praktisering av fair play og gode holdninger i beskrivelsene av den typiske 6`er-eleven.

Elementet ferdigheter fremheves også i beskrivelsen av 5`er- eleven, men trekkes i mindre grad frem i beskrivelsene av 4`er-eleven. Det kan tyde på at elementene ferdigheter, kunnskaper, fair play og holdning i størst grad vektlegges i vurderingen av de sterkeste elevene. Det virker å være noe uklart i hvilken grad lærerne vektlegger utvikling. Utsagnene til lærerne tyder imidlertid på at de ser et større utviklingspotensial hos svake elever enn hos de sterke. Deltakelse blir i størst grad nevnt i beskrivelsen av den karakteristiske 5`er-eleven, mens oppmøte i større grad trekkes frem i beskrivelsen av 4`er-eleven.

Funn i denne studien kan tyde på at lærerne vurderer elevene ulikt på bakgrunn av om de rangeres som middels sterke eller sterke. Ser vi disse resultatene i lys av Resh (2009) sin inndeling i universell og differensiell karaktersetting, kan det se ut til at mine lærere først og fremst praktiserer en form for differensiell karaktersetting i kroppsøvfingsfaget. Det at lærerne oppgir å legge vekt på differensielle elementer som innsats, deltakelse, oppmøte, fair play, utvikling og holdning, kan bidra til å forsterke dette bildet. På en annen side kan det virke som innsats blir vektlagt i lik grad for alle elever, i dette tilfellet for karakterene 4, 5 og 6. Dette gir indikasjoner på at innsatsen vurderes etter mer universelle kriterier.

Melograno (2007) viser til at kroppsøvfingslærere kommuniserer flere faktorer som er vesentlige ved karaktersetting: prestasjon (ferdighet), kunnskap, kritisk forståelse, problemløsning, oppmøte og punktlighet, deltakelse, forberedelse til time, holdning og innsats. Videre understreker Melograno (2007) at de fem sistnevnte elementene ikke er læringsmål i faget, men at de er en forutsetning for at læring skal skje. Han poengterer også viktigheten av at vurderingskriteriene korresponderer med det lærerne vil at elevene skal fokusere på i faget. Dersom vi betrakter kroppsøvfingsfaget som et dannelsesfag, er det naturlig at elevene møter presis, at de møter opp og deltar, at de er forberedt i forhold til klær og utstyr, og ikke minst at de praktiserer fair play. Funn i denne undersøkelsen kan tyde på at lærerne i mer eller mindre grad vektlegger elementene Melograno (2007) beskriver. Ut ifra Melograno sin kobling av elementene opp imot læring i faget, kan det se ut til at en slik vurderingspraksis kan bidra til å fremme læring, mestring og en forhåpentligvis livslang bevegelsesglede.

5.4.8 Oppsummering

I elevvurderingen legger lærerne i mer eller mindre grad vekt på elementer som: ferdigheter, kunnskap, innsats, fair play, holdninger, oppmøte, deltakelse, gymtøy og ”forsentkomming”. Ferdigheter betraktes som en viktig del av vurderingsgrunnlaget, spesielt for de sterke elevene. Enkelte lærere ser utvikling i sammenheng med ferdigheter, og påpeker at svake elever har et større utviklingspotensial, enn det sterke elever har. Ifølge lærerne vektes praktiske elementer i større grad enn teoretiske elementer i faget. Det kan virke som kunnskap blir lite vektlagt i vurderingen av de fleste elevene, men at det er vesentlig med gode kunnskaper for å få karakteren 6. Lærerne virker å være usikre på hvordan de skulle tolke at innsatsen skal være en del av vurderingsgrunnlaget. Det er likevel stor enighet om at innsats bør utgjøre en sentral del av grunnlaget for vurdering, og at innsats skal vektlegges i vurderingen av alle elever. Dette kan tyde på at den reviderte læreplanen i større grad er sammenfallende med lærernes vurderingspraksis i faget.

I likhet med både ferdigheter og kunnskap, er det tydelig at fair play og holdninger til faget blir vektlagt i vurderingen, og i størst grad for de sterkeste elevene. Samtlige åtte lærere beskriver direkte eller indirekte fair play som typisk for 6`er-eleven. Det er delte meninger om oppmøte, deltakelse, glemt gymtøy og ”forsentkomming” skal påvirke karakteren. Flere lærere påpeker at manglende vurderingsgrunnlag som følge av lite oppmøte og deltakelse, skal ha innvirkning på ordenskarakteren og ikke fagkarakteren. Andre lærere påpeker at dette kan trekke ned elevenes karakterer. Lærerne trekker i større grad frem oppmøte og deltakelse i beskrivelsen av den typiske 4`er- og 5`er-eleven, enn 6`er-eleven.

6. Avsluttende betraktninger og oppsummering

Avslutningsvis vil jeg trekke tråder fra de foregående kapitlene. Jeg vil kort gi uttrykk for mine tanker og refleksjoner om forskningsprosessen. Videre vil jeg fokusere på de mest sentrale funnene, og foreslå videre forskning innenfor temaet elevvurdering i kroppsøving.

6.1 Tanker og refleksjoner om prosessen

Dette forskningsprosjektet har hatt som formål å fremskaffe informasjon om hvordan lærere i den videregående skolen tolker de offentlige dokumentene tilknyttet elevvurdering, og hvordan de praktiserer elevvurdering i kroppsøving. Offentlige dokumenter, som læreplan og forskrift, har dannet en viktig ramme for studien, ettersom de legger føringer for læreres vurderingspraksis. For å kunne knytte studiens funn opp mot pedagogisk og fagdidaktisk teori, har jeg gjort rede for ulike vurderingsparadigmer, testkultur og vurderingskultur, samt universell og differensiell karaktersetting.

Med utgangspunkt i de offentlige dokumentene og undersøkelsens fire forskningsspørsmål, utarbeidet jeg en modell for analyse og drøfting. Modellen viser hvordan de offentlige dokumentene danner grunnlaget for elevvurderingen. Samtidig indikerer modellen at læreren står i sentrum, og at det er flere faktorer som kan ha betydning for hvordan lærere tolker og praktiserer elevvurdering.

Den metodiske tilnærmingen jeg har valgt, er kvalitative semistrukturerte intervjuer. Jeg intervjuet åtte lærere fra skoler i Oslo og Akershus. Metodiske overveielser gjort underveis i prosessen har reist flere spørsmål. Avslutningsvis har jeg løftet spørsmål som: Burde jeg hatt færre spørsmål i intervjuguiden? Kan lærerne ubevisst ha blitt påvirket av ledende spørsmål? Ville det vært formålstjenlig å forandre strukturen eller innholdet i intervjuguiden? Slike endringer ville kanskje gitt meg dypere forståelse for lærernes tolkning og praktisering av elevvurdering, men det kunne også medført en risiko for at deler av den informasjonen som har fremkommet under intervjuene ville uteblitt. Bruk av ustrukturerte intervjuer ville antakeligvis gitt et større datamateriale, og derfor vært mer tidkrevende. Totalt sett er jeg veldig fornøyd med de valgene jeg har gjort underveis. Gjennom å stille flere spørsmål innenfor et emne, er det nærliggende å tro at jeg har fått frem en god bredde i lærernes svar. Lærerne kom også ved flere

anledninger tilbake til et emne uten at jeg spurte ytterligere rundt dette. Samtidig har et inntrykk av at jeg har fått ærlige og oppriktige svar av lærerne i intervjuene.

Som tidligere nevnt, savner jeg data om hva som er karakteristisk for elever som er ”svake” i kroppsøving. Data om svake elever kunne tilført prosjektet en interessant vinkling. På en annen side har det vært relevant å undersøke karakterene 4 og 5, ettersom dette er de vanligste karakterene i kroppsøvingsfaget. Det reises også ofte spørsmål om hva som skiller en god 5`er- og 6`er-elev.

6.2 Oppsummering av sentrale funn

Studien har satt fokus på følgende fire områder: *hovedområder og kompetansemål, underveis- og sluttvurdering, vurderingsformer og vurderingsgrunnlag*. Innledningsvis i prosjektet var jeg opptatt av kjønn, alder og fartstid i skoleverket. Mine funn antyder at dette synes å ha liten betydning for hvordan lærerne tolker og praktiserer elevvurdering i kroppsøving. Videre vil jeg trekke ut essensen av den informasjon jeg har fremskaffet gjennom dette arbeidet, i lys av oppgavens overordnede problemstilling.

I elevvurderingen vektlegges hovedområdene ”Idrettsaktivitet” og ”Trening og livsstil” relativt likt, og i større grad enn hovedområdet ”Friluftsliv”. ”Friluftsliv” ser ut til å bli nedprioritert og lite praktisert. Dette samsvarer i stor grad med tidligere forskning (Engelsen, 2014; Græsholt, 2011; Jonskås, 2009; Bomo, 2008; Mathisen 1998). Funn i denne studien viser at lærerne synes det er vanskelig å komme igjennom alle kompetansemålene, spesielt kompetansemålet i friluftsliv for Vg3. Lærerne opplever også utfordringer knyttet til å vurdere elevene innenfor ”Friluftsliv”. Fagets tidsramme og skolens beliggenhet ser ut til å være de mest begrensende faktorene. På en annen side virker det som lærerne er fornøyde med kompetansemålenes åpne og vide formulering, slik at de har frihet til styre egen undervisning. Tidligere studier viser at lærerne i større grad ønsket konkrete og spesifikke kompetansemål (Jonskås, 2009; Bomo, 2008; Carlsson, 2008; Vinje, 2008). Mine funn kan tyde på at formuleringene i de reviderte kompetansemålene er endret til det bedre, og at lærerne generelt er mer tilfredse med den reviderte læreplanen.

Svarene jeg har fått, vitner om at lærerne har god innsikt i forskriftene om underveisvurdering. Det kan se ut som lærerne praktiserer underveisvurderingen nokså

likt, og i tråd med forskriftene. Sammenlignet med tidligere undersøkelser indikerer funn i denne studien at lærerne i større grad benytter seg av faglige og konkrete framovermeldinger (Ottesen, 2011; Eide, 2011; Græsholt, 2011). De gjennomfører også fagsamtaler som en del av undervisvurderingen. I fagsamtalen fokuseres det på veien videre, og på å bevisstgjøre elevene på vurderingsgrunnlaget i faget. Det er mye som tyder på at lærernes undervisvurdering er læringsfremmende.

Det kan virke som lærerne er forholdsvis godt informert om gjeldende vurderingsforskrifter, og at sluttvurdering i faget tolkes og praktiseres relativt likt. Det kan derimot se ut til at det forekommer et manglende sammenfall mellom hva som er fastsatt i forskriftene og lærernes vurderingspraksis. Flere lærere praktiserer sluttvurderingen som en helthetsvurdering av aktiviteter de har undervist i gjennom skoleåret. Kun to lærere har funnet en konkret ordning for hvordan de kan vurdere elevene på nytt like før standpunkt karakteren settes. Standpunkt karakteren settes først og fremst på grunnlag av kompetansemålene i faget, men enkelte lærere setter den også på grunnlag av et gjennomsnitt av kompetansemålene, eller på grunnlag av et gjennomsnitt av elevenes karakterer i ulike aktiviteter.

Lærerne anvender fortsatt tradisjonelle vurderingsformer som observasjon, notater, teoriprøver og fysiske tester, i tillegg til mer ”moderne” vurderingsformer som egenvurdering, kameratvurdering, egentreningsrapport og øktplan. Egenvurdering og kameratvurdering har fått en mer fremtredende rolle enn tidligere. Samtidig kan det se ut som rapport fra egentreningsprosjekt og innlevering av øktplan, i stor grad har erstattet bruk av teoriprøver i faget. Min studie antyder at lærerne har fått et bredere spekter av vurderingsformer, og at de i større grad varierer metodene.

Funn i denne studien viser, i likhet med tidligere forskning, at fysiske tester er fremtredende i kroppsøvingsfaget (Peev, 2001; Kleiberg, 2002; Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Græsholt, 2011; Rønninghaug, 2011; Risøy, 2013). Det kan se ut som lærernes vurderingspraksis preges av en testkultur og det psykometriske paradigmet. Bruk av testresultater som grunnlag for karaktersetning, virker derimot å være mindre utbredt. Lærerne oppgir at de først og fremst gjennomfører testene for å vurdere elevenes innsats og utvikling. Mine funn viser at lærerne anvender vurderingsformer som ligger nærmere prinsippene om ”vurdering for læring” enn det tidligere undersøkelser har påvist. Dette

kan tyde på at kroppsøvningsfaget er på vei mot en vurderingskultur, med innslag av det kontekstuelle og personlige paradigmet.

Ferdigheter, kunnskap, innsats, fair play, holdninger, oppmøte, deltakelse, glemt gymtøy og ”forsentkomming”, vektlegges i varierende grad i elevvurderingen. Det kan se ut som lærerne er noe uenige om oppmøte, deltakelse, glemt gymtøy og ”forsentkomming” skal være av betydning for vurderingen. De fleste lærerne gir likevel uttrykk for at manglende vurderingsgrunnlag som følge av lite oppmøte skal ha innvirkning på ordenskarakteren og ikke på fagkarakteren. Videre indikerer funn i denne studien at lærerne betrakter ferdigheter som en sentral del av vurderingsgrunnlaget. Når det gjelder kunnskap, oppgir lærerne at det praktiske vektet i større grad enn det teoretiske. Det kan imidlertid se ut som lærerne legger opp til et omfattende skriftlig arbeid i faget. Matrisen, presentert i kapittel 5.4.1, viser at lærerne først og fremst fremhever ferdigheter, kunnskaper og fair play som typisk for 6`er-eleven. Mye tyder på at de nevnte elementene i størst grad vektlegges i vurderingen av sterke elever. Innsats ser derimot ut til å utgjøre en vesentlig del av vurderingsgrunnlaget for alle tre karakterene 4, 5 og 6. Samtlige lærere i studien uttrykker en begeistring for at innsats igjen er en del av vurderingsgrunnlaget. Ut ifra dette kan det virke som at lærernes vurderingspraksis i større grad samsvarer med den reviderte læreplanen, enn forgjengeren.

Funnene i denne studien kan ikke bli sett på som representative for alle skoler eller lærere på videregående trinn. En del av funnene kan likevel, som disse oppsummerende betraktningene viser, underbygges av tidligere forskning. Dette har bidratt til å øke troverdigheten i denne studien (Thagaard, 2013). På grunnlag av dette er det sannsynlig at flere av funnene i denne undersøkelsen kan ha overføringsverdi, og være gjeldende for andre lærere som underviser i kroppsøving.

6.3 Oppgavens implikasjoner

Som presentert i kapittel 2, ”Kunnskapsstatus på feltet”, finnes det relativt mange mastergradsprosjekter som tar for seg elevvurdering i kroppsøving under læreplanen i kroppsøving (gjeldende fra 2006). Det finnes også en rekke artikler som omfatter vurdering i kroppsøving generelt. Ved gjennomgang av litteratur i forkant av dette prosjektet, fant jeg imidlertid få studier som har undersøkt elevvurdering i kroppsøving

etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012. Media har riktignok viet mye oppmerksomhet til revisjonen av læreplanen og endringene i vurderingsordningen de siste årene. Utdanningsdirektoratets (2012a) tydelige metodiske anbefalinger om å ikke anvende omfattende bruk av testresultater som vurderingsgrunnlag, har også vært i søkelyset. Med utgangspunkt i dette mener jeg denne studien representerer ytterligere kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere tolker og praktiserer elevvurdering i kroppsøving etter revisjonen av læreplanen i 2012.

Jeg ser det som sannsynlig at denne studien kan være til nytte for praktiserende kroppsøvingslærere rundt om i landet. Videre håper jeg dette prosjektet kan bidra med nyttig kunnskap til fagpersoner med interesse for elevvurdering i kroppsøving, samt andre aktører som er involvert i vurdering. Studiens funn viser hvordan elevvurdering kan tolkes og praktiseres i lys av forskrift, rundskriv og læreplan. Samtidig gir den et innblikk i hvilke vurderingsformer kroppsøvingslærere anvender, og hvorvidt de ulike metodene inneholder bestanddeler fra en testkultur eller en vurderingskultur. Funnene om lærernes vurderingsgrunnlag og vektning av ulike elementer i vurderingen, kan være et godt grunnlag for videre refleksjon. Alt i alt håper jeg denne studien kan være et nyttig bidrag på veien mot å utvikle en bedre vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget.

6.4 Videre forskning på feltet

Jeg har undersøkt elevvurdering i kroppsøving med et fokus på lærerne. Som en anbefaling til videre forskning vil jeg foreslå et elevperspektiv. For at kroppsøvingsfaget skal utvikles videre, ser jeg på det som vesentlig å innhente mer kunnskap om elevenes erfaringer og opplevelser av vurdering i faget. Det er gjort lite forskning på elevenes erfaringer med vurdering i kroppsøving etter innføringen av den reviderte læreplanen.

Denne undersøkelsen viser at lærerne anvender varierte og mer ”moderne” vurderingsformer som ser ut til å gå i retning av en vurderingskultur, i tråd med Smiths (2009) beskrivelse. I et nytt prosjekt vil det være interessant å undersøke elevenes erfaringer med disse vurderingsformene, eksempelvis egenvurdering og kameratvurdering. Etersom vi i dag vet lite om hvorvidt elevene opplever at lærernes vurderingsformer fremmer læring, kan dette være et svært fruktbart perspektiv for videre forskning.

Referanser

- Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E. & Nilsen, A.-K. (2010). Kristin Halvorsen og vi om innsats, testing og karaktervurdering, *Kroppsøving*, 60 (6), 22-23.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). ”Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje”. Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7 (3), 9-32.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, Movement and the Curriculum*. New York: The Falmer.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*, 92, 81-90. doi: 10.1177/003172171009200119
- Bomo, S. Ø. (2008). *Implementeringen av Kunnskapsløftet: ”Hvilke erfaringer er gjort i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet blant kroppsøvingslærere på Vg1?”* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- By, I.-Å. (2014). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Carlsson, A. D. (2008). *Evne og kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Dalebø, G. (1996). *Læreplanen i kroppsøving, reform 94: ”Den opplevde barriereplan”: Ei undersøking omkring implementering av friluftsliv i kroppsøvingsfaget ved fire videregående skular*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dobson, S. & Engh, R. (Red.). (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eggesvik, J. P. & Johansen, A. (2012). *En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i kroppsøvingsfaget i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanningsprogram*. Masteroppgave ved Høyskolen i Østfold.
- Engelsen, B. M. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget?* Masteroppgave ved Høyskolen i Sogn og Fjordane og Norges idrettshøgskole, Haustadvika.
- Engh, R. (2008a). Hva menes med elevvurdering? I: E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering: En metodebok for lærere* (s. 6-9). Oslo: Pedlex.

- Engh, R. (2008b). Framovermeldinger. I: E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering: En metodebok for lærere* (s. 73-74). Oslo: Pedlex.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engvik, G. (2010). Elevvurdering i faget kroppsøving – noen utfordringer. I: S. Dobsen & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 201–213). Kristiansand: Høyskolefaget.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjerset, A., Holmstad, P., Raastad, T., Haugen, K. & Giske, R. (2013). *Treningslære*. (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingfaget?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, E. S. J. T. (2013). *Endringer i kroppsøvingfaget 01.08.2012- implementering og konsekvenser: Lærernes møte med revidert plan*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement. *Educational psychology. An International Journal of Experimental Psychology*, 29, 867-869. doi: 10.1080/01443410903415150
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). Review of Educational Research. *The power of feedback*. 77 (1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Helle, L. (2000). *Elevvurdering: Kontroll eller læring?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebok i didaktikk*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hofnes, R. (1993). *Vurdering i kroppsøving: Hva ligger til grunn for lærernes karaktersetning i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Holst, A.V. & Anderson, A. (1992). Feedback: An important teaching function. *International Journal of Physical Education*, 29, 18-25.
- Imsen, G. (2009). *Lærernes verden: Innføring i generell pedagogikk*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.

- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skolen elevvurdering etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994). *Læreplan for videregående opplæring: Kroppsøving*. Hentet 28 mai. 2015 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/>
- Kirkegaard, S. (2008). Hva skal vurderes. I: E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering: En metodebok for lærere* (s. 9-10). Oslo: Pedlex.
- Kleiberg, H. (2002). *Elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet – sett fra lærerens perspektiv: En kvalitativ studie av ni kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i Oslo kommune*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Endret ved forskrift 1. juli 2009. I kraft fra 1. august 2009. Hentet 28. mai 2015 fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lake, P., Olsen, B. R. & Benestad H. B. (Red.). (2013). *Forskning i medisin og biofag*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lauvås, P. (2007). Standpunktvurderingen: Et problem eller selve problemet? I: S. Tveit (Red.), *Elevvurdering i skolen: Grunnlag for kulturendring* (s. 56-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lomsdal, S. A. (2012). *Vurdering i kroppsøving: Læreres synspunkter på elevvurdering og endringer i læreplan og forskriften til Opplæringsloven*. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Nord-Trøndelag.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet 28. mai 2015 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, V. (1998). *Kroppsøvingsfagets utvikling etter reform 94 sett i et lærerperspektiv: En intervjuundersøkelse av et utvalg av kroppsøvingsfaget*. Tønsberg: Landslaget fysisk fostring i skolen.
- Meld.St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Melograno, V. J. (2007). Grading and Report Cards for Standards-Based Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78, 45- 53. doi: 10.1080/07303084.2007.10598041
- Næss, O. E. & Aasland, M. (2013). *Hva innsatsbegrepet har hatt å si for lærernes vurderingspraksis i kroppsøving: Ble det gjort endringer i vurderingspraksisen underveis gjennom perioden med Kunnskapsløftet?* Masteroppgave ved Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ottesen, E. B. (2011). *Vurdering i kroppsøving: En kvalitativ studie av elevenes meninger om, og erfaringer fra videregående skole.* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Peev, O. D. (2001). "Nasjonal standard i vurderingen" – realitet, visjon eller luftspeil?: En studie av karaktersetting i kroppsøving på den videregående skolen i Telemark og Buskerud. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Persen, J. C. H. (2008). *Elevvurdering ved idrettsfag på det videregående trinn: En kvalitativ studie av seks kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i Akershus kommune.* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen.* Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP Rapport 16, 2010). Hentet 28. mai. 2015 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/Standpunkt_NIFU.pdf
- Pøitz, T. S. (2013). Variations in grading practice- subjects matters. *Educational Inquiry*, 4, 555-575. Hentet 28 mai. 2015 fra <http://www.educationinquiry.net/index.php/edui/article/view/22629>
- Resh, N. (2009): Justice in grades allocation: Teachers' perspective. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12, 315-325. doi: 10.1007/s11218-008-9073-z
- Risøy, K. E. (2013). *Testing i kroppsøving: Elevenes erfaringer med testing i faget i videregående skole.* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønninghaug, M. (2011). *Prestasjonskrav eller treningsglede?: Kroppsøvingfaget i den videregående skole.* Masteroppgave ved Universitetet i Nordland, Nordland.
- Smith, K. (2009). Vurdering i dialogperspektiv. I: J. Frost (Red.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (s. 19-32). Otta: Cappelen.
- St.meld. nr 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Statistisk sentralbyrå (2014). *Karakterer ved avsluttet grunnskole*. Hentet 28. mai 2015 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs/aar/2014-10-30?fane=tabell&sort=nummer&tabell=202296>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). Læreplan i kroppsøving. (LK06) I: *Kunnskapsløftet: Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*. Midlertidig trykt utgave – september 2005. (s.133-140).
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Udir-1-2010- Individuell vurdering*. Hentet 28. mai 2015 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Høringsbrev om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 28. mai 2015 fra <http://legeforeningen.no/PageFiles/43332/Høringsbrev%20og%20høringsutkast.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Udir-08-2012- Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 28. mai 2015 fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet (2012b). *Læreplan i kroppsøving (LK06)*. Hentet 28. mai 2015 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Veiledning til læreplanen i kroppsøving*. Hentet 28. mai 2015 fra <http://www.udir.no/lareplaner/veiledninger-til-lareplaner/revidert-2013/veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet (2014a). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 28. mai 2015 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vudering/fire-prinsipper/>
- Utdanningsdirektoratet (2014b). *Involvering i vurderingsarbeidet*. Hentet 28. mai 2015 fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Involvering-i-vurderingsarbeidet/Involvering-i-vurderingsarbeidet/>
- Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media AS.
- Ålvik, T. (1993). *Skolebasert vurdering: En innføring* (2. utg.). Oslo: Gyldendal

Tabelloversikt

Tabell 1: Analytisk ramme for vekting av elevatferd (Prøitz & Borgen, 2010, s. 49.).....	35
Tabell 2: Egenprodusert matrise som fremstiller lærernes beskrivelser av en typisk 4`er-, 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving.....	94
Tabell 3: Oversikt over vekting av elevatferd hos en typisk 4`er-, 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving.....	106

Figuroversikt

Figur 1: En modell av lærernes tolkning og praktisering av elevvurdering.....36

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv om deltakelse i forskningsprosjektet: Kunsten å vurdere elever i kroppsøving

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring ved innsamling av datamateriale til bruk i mitt forskningsprosjekt ved Norges idrettshøgskole

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Svarbrev med godkjenning fra NSD

Vedlegg 5: Lærernes utsagn av en typisk 4`er,- 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving

Vedlegg 1

Informasjonsskriv om deltakelse i forskningsprosjektet: Kunsten å vurdere elever i kroppsøving

Kjære Lærer!

Jeg har forstått det slik at du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt. Jeg vil takke deg for at du viser interesse, og for at du ønsker å bidra. Samtidig vil jeg informere deg om at det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet, og at du når som helst kan trekke ditt samtykke dersom det skulle være ønskelig.

Jeg er masterstudent innenfor Seksjonen for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole. I den forbindelse skal jeg dette året utføre et forskningsprosjekt innenfor kroppsøvingsfaget i skolen. Formålet med prosjektet er å skape en større forståelse for fenomenet elevvurdering i kroppsøving på videregående trinn. Jeg ønsker å undersøke hvordan elevvurdering praktiseres i kroppsøvingsfaget.

Prosjektet vil basere seg på intervjuer med åtte lærere som underviser i kroppsøving. Ettersom jeg ønsker en bredde i utvalget av deltakere, ønsker jeg lærere med både lang og kort erfaring med undervisning i kroppsøving, og samtidig en blanding av kvinner og menn.

Metoden jeg vil benytte meg av er kvalitativt intervju. Under intervjuene vil jeg anvende en lydopptaker. Gjennomføringen av intervjuene er planlagt å finne sted i september og oktober, og er beregnet til å ha en varighet på nærmere en time. Som forsker har jeg taushetsplikt og alle opplysninger vil derfor bli behandlet konfidensielt og slettet når prosjektet er ferdigstilt, senest utgangen av 2015. Datamateriale vil bli anonymisert og ingen personidentifiserbare opplysninger vil derfor fremkomme. Det vil kun være meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Prosjektet har blitt meldt inn til "Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS". Personvernombudet har vurdert prosjektet, og jeg har fått tilbakemelding på at behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningen.

Jeg håper du er positivt innstilt til å delta i dette forskningsprosjektet.

Ta gjerne kontakt med meg eller min veileder dersom du har spørsmål om prosjektet, eller hvis noe er uklart.

Elisabeth Bach (masterstudent)

Tlf: 47237544

Mail: elisabethbach87@gmail.com.

Inger Åshild By (veileder og førsteamanuensis)

Tlf: 23262402

Mail: i.a.by@nih.no

Med vennlig hilsen

Elisabeth Bach

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring ved innsamling av datamateriale til bruk i mitt forskingsprosjekt ved Norges idrettshøgskole

Mastergradsprosjekt

Prosjektleder: Elisabeth Bach (masterstudent)

Veileder: Inger-Åshild By (førsteamanuensis)

Jeg har lest informasjonsskrivet om forskningsprosjektet “Elevvurdering i kroppsøving”, og ved å skrive under på samtykkeerklæringen bekrefter jeg at jeg ønsker å delta i undersøkelsen slik den er beskrevet. Jeg samtykker også om at opplysninger fra intervjuet kan benyttes i masteroppgaven.

Jeg er kjent med at min deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg på et hvilket som helst tidspunkt kan trekke meg fra videre deltakelse uten begrunnelse.

.....

.....

.....

Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg 3

Intervjuguide

1.0. Innledning

- Informere om formålet med prosjektet og prosjektets problemstilling
- Redegjøre for intervjusituasjonen:
 - Kvalitativt semistrukturert intervju
 - Bruk av lydopptaker
 - Forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, sletting av data ved prosjektslutt og prosjektet innmeldt til NSD og fått godkjenning
- Frivillig å delta og mulighet til å trekke seg når som helst

2.0. Bakgrunn

- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvingslærer?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvordan er stillingen din fordelt? (Stillingsprosent i kroppsøving? Hvilket trinn (vg1, vg2 eller vg3)? Underviser du i andre fag enn kroppsøving?)
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
- Har du jobbet som kroppsøvingslærer ved andre skoler?
- Hvordan liker du å undervise i kroppsøving?

3.0. Revidert læreplan i kroppsøving fra 2012

- Hvilke tanker har du rundt den reviderte læreplanen?
- Hvordan har du og dine kollegaer tatt imot den reviderte læreplanen, og hvordan har dere gjort dere kjent med endringene?

- Har dere fått tilbud om kurs i forbindelse med den reviderte læreplanen?
- Tror du det er forskjell på hvordan nyutdannede lærere, og hvordan lærere med lengre erfaring oppfatter den reviderte læreplanen?
- Hvordan har endringene i læreplanen fått betydning for din undervisnings- og vurderingspraksis i faget? (Noe du har endret eller gjort annerledes?)
- Tror du endringene i læreplanene har påvirket elevenes karakterer, eventuelt hatt noen betydning for elever som ikke har fått vurdert tidligere?

4.0. Elevvurdering (underveis- og sluttvurdering)

- Samarbeider du med dine kollegaer om vurdering?
- Underveisvurdering og sluttvurdering, hvilke tanker har du rundt det?
- Hvordan gjennomfører du underveisvurdering?
- På hvilket tidspunkt gir du tilbakemeldingen og på hvilken måte? (I timen? Etter timen? Muntlig? Skriftlig? → Benyttes Fronter eller Its-learning aktivt for å gi tilbakemeldinger og/eller karakterer, på utvalgte aktiviteter eller på alle aktiviteter?)
- Kan du gi noen konkrete eksempler på hva du sier/skriver i tilbakemeldingene?
- Gjennomfører du elevsamtaler som en del av underveisvurderingen? (Med alle klasser? Hvor ofte? Hva vektlegges?)
- Hvordan bruker du underveisvurderingen til å fremme læring hos dine elever? (Samarbeider du med dine elever? Eventuelt hvordan samarbeider dere?)
- Hvordan gjennomfører du sluttvurdering? (Legger du sammen karakterene ved avslutningen av de enkelte aktivitetene, eller vurderer du elevene på nytt på slutten av året?).
- På hvilket grunnlag setter du standpunktkarakterene?
- Får elevene mulighet til å forbedre kompetansen sin til standpunktkarakteren er fastsatt?
- Får du og dine kollegaer beholde samme klasse i kroppsøving gjennom flere år, eller må dere ofte bytte klasser?
 - Hvordan føler du dette preger underveis- og sluttvurderingen i faget?

5.0. Kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse

- Hvordan oppfatter du kompetansemålene i kroppsøving? (Viser frem kompetansemålene og lar de var tilgjengelig for læreren under hele dette temaet).
- I hvilken grad styrer kompetansemålene organisering og innhold i din undervisning?
 - Får elevene bidra i planleggingen av aktiviteter og øvelser?
- I hvilken grad føler du at elevene har mulighet til å nå kompetansemålene?
- Hvordan legger du til rette for måloppnåelse i faget?
- Kommer du igjennom alle kompetansemålene i løpet av et skoleår? (Hvis nei. Hvilke kompetansemål er vanskelig å få gjennomført?)
- Er det noen av kompetansemålene det kan være vanskeligere å vurdere elevenes kompetanse i enn andre? (Eventuelt hvilke kompetansemål?)
- På hvilken måte danner kompetansemålene grunnlag for din vurderingspraksis i faget?
- Utarbeider du egne læringsmål eller delmål i ulike aktiviteter?
- Arbeider du med kjennetegn på måloppnåelse for å vurdere elevens kompetanse? (Hvis ja. Hvem har utarbeidet dette? Hvordan har du/dere arbeidet for å lage kjennetegn? I hvilke aktiviteter? Hvis nei. Kunne du tenke deg å prøve og utarbeide kjennetegn?)

6.0. Vurderingsformer

- Hvilke vurderingsformer benytter du i kroppsøvingfaget?
- Forsøker du legge opp til at elevene kan vurdere seg selv, hverandre eller hele gruppa? (Hvis ja. Hvordan legger du opp til dette? Hvis nei. Hvorfor ikke?)
- Gjennomfører du vurdering som baserer seg på skriftlige oppgaver? (Hvor ofte?)
- Benytter du tester i kroppsøvingfaget? (Hvis ja. Hvilke tester blir brukt, og hvor ofte gjennomfører du disse testene i undervisningen?)
- Kan du fortelle litt om hvordan testene blir gjennomført? (Får elevene tid til å trene på det de skal testes i før testene skal gjennomføres?)
- Benytter du testene som vurderingsgrunnlag, og i tilfelle hvordan?
- Hva er grunnen til at du gjennomfører tester i undervisningen?

- Synes du tester er en egnet metode for å vurdere elevenes kompetanse?
- Hva er din oppfatning av bruk av testing i forhold til kompetansemålene i kroppsøving?

7.0. Vurderingsgrunnlag

- Vil du si at du vurderer elevene dine i forhold til gruppen, individuelt eller målene i planen? (På hvilken måte gjør du det?)
- Hva legger du vekt på når du vurderer elever i kroppsøving?
 - Har fremmøte og deltakelse i økta, treningstøy eller ”forsentkomming” noen betydning for karakteren?
- I hvilken grad vektlegger du elevenes kunnskap?
- I hvilken grad vektet elevenes ferdigheter/oppnådde kompetanse?
- Kan du forklare hvor stor betydning elevens utvikling har for karakteren?
- Tar du hensyn til elevens forutsetninger i elevvurderingen? (Hvis ja. I alle kompetansemål eller kun i noen? Hvilke kompetansemål?)
- Hvordan vektlegger du hovedområdene idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil? (Blir de vektlagt likt? Hva er avgjørende for hvordan du vektlegger?)
- På hvilken måte blir elevene gjort kjent med hva de blir vurdert etter? (Kompetansemålene, kjennetegn på måloppnåelse, at innsatsen vektet og hvor mye?)

8.0. Innsatsbegrepet

- I rundskrivets informasjon om endringene i læreplanen i kroppsøving står det at innsatsen til eleven skal være en del av grunnlaget for vurderingen i faget.
 - Hvordan tolker du dette?
- Hva synes du om at innsatsen skal ha være en del vurderingsgrunnlaget?
- Synes du innsatsen bør prosentfestes, i så fall hvor mange % bør den vektet?
- Hva mener du at innsats i kroppsøving innebærer?
- Kan du gi noen konkrete eksempler på hva som særpreger elever med god innsats?

- I hvor stor grad blir elevenes innsats vektlagt i vurderingen?
 - Vil en elev med relativt lave motoriske ferdigheter, men med god innsats ha mulighet til å oppnå en god karakter i kroppsøving?
- Vektlegger i større grad elevenes innsats i noen aktiviteter enn i andre? (I så fall i hvilke aktiviteter?)
- Tror du innsatsen som en del av vurderingsgrunnlaget i størst grad kommer de sterke eller svake elevene til gode? (Hvorfor tror du det er sånn?)

9.0. Avsluttende spørsmål

- Hva synes du egentlig om at vi har karakterer i kroppsøving?
- Bruker du hele skalaen når du setter karakterer?
 - Kan du beskrive en typisk 4 `er, 5 `er og 6 `er elev i kroppsøving?
 - Hva gjør at du klarer å skille disse karakterene?
- Er det mange av dine elever som ikke får vurdert i kroppsøving? (Hvordan vil du beskrive disse elevene?)
- Synes du det burde utarbeides en nasjonal standard for vurdering?
 - Tror du det ville vært mulig?
 - Tror du dette ville ført til en mer rettferdig vurderingspraksis?
 - Hvilke konsekvenser tror du det ville fått for din undervisning? (Ville du undervist på samme måte som før?)

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta og bidra i dette forskningsprosjektet! 😊

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres 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

Inger-Åshild By
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 11.09.2014

Vår ref: 39731 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39731</i>	<i>Elevvurdering i kroppsøving på videregående trinn</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Inger-Åshild By</i>
<i>Student</i>	<i>Elisabeth Bach</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elisabeth Bach elisabethbach87@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / 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.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39731

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det legges videre til grunn at det fra intervjuene ikke samles inn og registreres opplysninger om tredjepersoner, her ment elever.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 5

Lærernes utsagn av en typisk 4`er,- 5`er- og 6`er-elev i kroppsøving

Lærer	Karakteren 4	Karakteren 5	Karakteren 6
Hans	<i>En elev som deltar på de tingene han eller hun synes er morsomt, men som velger å trekke seg unna og ikke bli med selv om de får tips om hvordan de kan bidra på en best mulig måte. ... De som oftere sitter på scenen fordi det per deres definisjon er feil aktivitet, eller som ikke ser noen grunn til å bli med fordi "der er jeg så dårlig".</i>	<i>En elev som er med de aller, aller, fleste gangene, gjør sitt beste ut i fra aktiviteten og jevnt over har gode ferdigheter.</i>	<i>Det som skiller 5`ern og 6`ern er ferdighetsbiten. Du kan ha supergod innsats og en kjempegod holdning til faget, men du skal også ha gode ferdigheter for å virkelig score helt på topp. Men du trenger ikke å ha det i alt. ... Fair play-biten er også viktig for å oppnå 6`ern.</i>
Steffen	<i>4`ern er egentlig den som er utgangspunktet for innsatsparagrafen. ... Med høy innsats kan du oppnå en god karakter uavhengig av ferdigheter eller forutsetninger. ... De som står på og jobber er de som kan få en god karakter. ... En god karakter er 4. For å komme høyere enn det så må man prioritere å drive med noe på egenhånd som gjør at du blir fleksibel. Kroppsøvingsfaget sånn det er lagt opp i dag med utgangspunkt i læreplanmålene, gjør at du nesten må innom alt. ... Så kroppsøving favoriserer de som er multitalenteter.</i>	<i>For å få en 5`er må du ha en bakgrunn fra en idrettsaktivitet, og beherske flere aktiviteter som; dans, individuelle idretter og lagidretter. Så det er ofte de som har en ganske bred bakgrunn som kommer best ut av det. Og det er vanskelig å gjøre det på en annen måte med utgangspunkt i læreplanen når den har alle de kompetansemålene på så mange forskjellige idrettsaktiviteter.</i>	<i>Du må ha drevet med veldig mye forskjellig for å få en 6`er, fordi du må vise såpass gode ferdigheter i veldig mye. Men det er mange av de. Både fordi de har forutsetninger til det, og fordi det har drevet med mye. Også kan du alltid velge. ... hvis du bruker nok tid, så klarer du i å bli god i en lagidrett og å bli god i en individuell idrett. Du kan følge opp å gjøre lekser i kroppsøving også for å få en bedre karakter. ... Så 6`ern er vel ofte han eller hun som har hatt en veldig allsidig bakgrunn, og som tar ting lett pga. sin egen erfaring. Samtidig skal du gjennomføre det med innsats. Så 6`er eleven har gode ferdigheter innenfor ulike aktiviteter, samtidig som innsatsen er på topp. I tillegg må holdninger og fair play være av en viss standard.</i>
Carl	<i>En 4`er elev har middels gode ferdigheter, godt oppmøte, relativt gode holdninger til faget, men utmerker seg ikke. Jobber kanskje ikke opp mot sitt potensial.</i>	<i>En 5`er elev har gode ferdigheter. Viser i tillegg tro på fair play, og har et høyt gjennomsnitt på aktivt oppmøte.</i>	<i>En 6`er elev har gode ferdigheter og veldig god innsats. Er alltid tilstede i timen, hjelper andre med å vise fair play og har en veldig god allsidighet. Så 6`er eleven er en elev som behersker det meste, både ferdigheter, kunnskaper og innsats.</i>
Cecilie	<i>4`ern er vel veldig middels ferdighetsmessig. Den fungerer greit, jobber med det den skal og klarer å delta i ulike aktiviteter uten av den faller igjennom. Men den er ikke veldig engasjert, og ikke spesielt aktiv i deltakelsen selv om den er med.</i>	<i>5`ern er mer "på" i forhold til å ta initiativ. Du kan komme opp på 5 så lenge du ikke faller igjennom på aktiviteten, er med, deltar aktivt, og er litt "på". Dette kan være med på å vippe en elev fra 4 opp til 5.</i>	<i>6`ern har gode ferdigheter jevnt over, er engasjert og "på" hele veien. 6`ern bidrar positivt til klassen og er gjerne med og hjelper de som ikke er så gode. I tillegg tar den initiativ i timene, og er seriøs. Den ikke setter ikke opp seg selv med de fem beste kameratene og vinner hele økta, men at den bruker kunnskapen sin, og er reflektert rundt de ferdighetene den har.</i>

Julie	<i>En typisk 4`er elev er en elev som møter opp til timen hver gang. ... Eleven må ha høy innsats, vise respekt og fair play, gjøre øvelsene konsentrert og fokusert. ... Og selv om den kanskje ikke har ferdigheter som tilsvarer en høy måloppnåelse, så gjør 4`er eleven sitt beste.</i>	<i>Det som skiller 4`ern fra 5`ern vil være intensiteten på det eleven gjør. Det som skiller 5`ern fra 6`ern er arbeidsteknikken. Eleven må jobbe for at arbeidsteknikken skal bli bedre.</i>	<i>For å få en 6`er må arbeidsteknikken være helt perfekt (nå tenker jeg litt styrke da). Men hvis jeg snakker om fotball, så må du ha god teknikk, du må ha gode kunnskaper, samarbeide godt og vise fair play. ... Du er ikke nødvendigvis den som skårer flest mål hver gang, men du samarbeider og gjør andre gode.</i>
Kristian	<i>En typisk 4`er elev kan være to hovedtyper. Den ene typen har litt svake ferdigheter, men veldig god innsats, og bra kunnskaper. Mens den andre typen kan være en elev som egentlig er ganske sterk ferdighetsmessig, men som har mindre kunnskaper og dårligere innsats.</i>	<i>En 5`er elev er en elev som har gode ferdigheter og kunnskaper i alt. God innsats, men mangler det lille ekstra for å komme opp på 6`ern.</i>	<i>En elev som holder et høyt nivå i flere aktiviteter, og som gjerne har en aktivitet som han eller hun er veldig god i. Viser veldig gode kunnskaper, har god innsats, gode samarbeidsevner, hjelper andre elever og har en positiv holdning til faget. Opptrer på en god måte ovenfor andre elever i klassen.</i>
Guro	<i>En 4`er elev møter nesten hver gang, men er kanskje borte en gang innimellom. Glemmer gymtøy av og til, men har god innsats og middels ferdigheter i de ulike lagspillene og ballidrettene. Er der, er positiv og prøver.</i>	<i>En typisk 5`er elev møter hver gang og har med seg gymtøy. Har gode ferdigheter i ballspill og lagspill, men er litt egoistisk innimellom hvis han er god i en idrett. 5`er eleven er ofte litt "høy" på seg selv, men er sprek og har god innsats.</i>	<i>En 6`er elev møter hver gang og er veldig blid og positiv. Er generelt flink i alt han prøver på. Hjelper de andre til å bli gode.</i>
Bodil	<i>En typisk 4`er elev har middels gode ferdigheter, lite fravær og møter opp i stort sett alle timene. Har lyst til å "gymme", men synes kanskje ikke det er det "grommeste. ... gjør det den skal, men tar ikke ut maksnivået sitt. De er litt i komfortsonen.</i>	<i>Mye av det samme som 4`er eleven, men har bedre ferdigheter og en råere innsats. 5`er eleven er der for å prestere og vise seg frem. Også er de ofte litt mer nysgjerrig på seg selv og hvordan de ligger ann i faget.</i>	<i>Dette er de som er med og driver timen. ... De går foran på en positiv måte, og er både lagspillere samtidig som de tør å vise seg fram individuelt. De er også flinke til å trekke med seg de andre slik at det blir et best mulig nivå i timene. I tillegg er de allsidige, i god form, og jobber hardt.</i>

