

Stein Arild Græsholt

Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving

Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingfaget?

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2011

Sammendrag

Denne masteroppgaven er utarbeidet etter gjennomføring av intervjuer med elever i videregående skole. Tema for intervjuundersøkelsen er elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøvingsfaget.

Ny læreplan og nye prinsipper for vurdering kom med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Den nye læreplanen hadde et innhold med store endringer av både grunnlaget for og formålet med vurdering. Etter prinsipper og retningslinjer for Kunnskapsløftet har elevvurdering til hensikt å fremme læring og å vise kompetanse.

I teoridelen beskriver jeg først læreplan for kroppsøving i Kunnskapsløftet, deretter hovedtrekk ved bestemmelser og retningslinjer for vurdering i forskrift om vurdering til opplæringsloven. Videre gjør jeg greie for tre paradigmer som kommer til uttrykk i to vurderingskulturer. Teorigrunnlaget bruker jeg i drøfting av elevenes opplevelser, meninger og oppfatninger om vurdering.

Kvalitativ metode og kvalitative intervjuer er brukt for å få åpne, spontane og direkte svar om vurdering fra elevene. Svarene gir levende og utdypende beskrivelser av elevenes opplevelser og meninger. Utvalget i undersøkelsen er ti elever, en gutt og en jente ved fem skoler med beliggenhet forskjellige steder i Oslo.

Elevene opplever at tester er vesentlig for vurdering i kroppsøvingsfaget. Opplevelsen elevene har av tester er todelt. En gruppe elever setter pris på bruk av tester. Den andre gruppen synes i ulik grad tester er en ubehagelig opplevelse. Enkelte utvikler strategier for å unngå dem. Den omfattende bruk av tester ved vurdering gir vurderingen i kroppsøving preg av en "testkultur". Jentene liker bruk av tester i mindre grad enn guttene. Noen av jentene synes guttene får dominere for mye i kroppsøving.

Elevene kjenner ikke kompetansemål og vet ikke at det skal være kompetansemål i kroppsøving. De kjenner heller ikke til bruk av kjennetegn på måloppnåelse. De fleste av elevene kjenner kompetansemål og bruk av kjennetegn fra andre fag. De mener dette også ville være nyttig i kroppsøving.

Ingen av elevene har hatt elevsamtaler om vurdering med kroppsøvingslærer.

De prinsipper og retningslinjer som gjelder for vurdering etter Kunnskapsløftet synes i liten grad å bli fulgt ut fra svarene elevene gir i intervjuundersøkelsen. På bakgrunn av dette ser det ut til at vurdering i kroppsøving har mer preg av testkultur enn vurderingskultur.

Grunnopplæring for kroppsøvingslærere og etterutdanning, samt utvikling av og erfaring med nye vurderingsformer er nødvendig for å endre vurderingskulturen i kroppsøving.

Nøkkelord: Kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse, elevvurdering, test, kroppsøving.

Innhold

Sammendrag

Innhold

Forord.....	9
1. Innledning.....	11
1.1. Bakgrunn.....	11
1.2. Problemstilling.....	12
1.3. Oppbygning av oppgaven.....	15
2. Teorigrunnlag.....	15
2.1. Kunnskapsløftet.....	15
2.1.1. Læreplan i kroppsøving.....	16
2.2. Forskrift til opplæringsloven.....	18
2.3. Kjennetegn på måloppnåelse.....	20
2.3.1. Kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving.....	21
2.3.2. Eksempler. Kjennetegn på grad av måloppnåelse i kroppsøving.....	22
2.4. Lokalt arbeid med læreplaner.....	25
2.5. Paradigmer for vurdering og vurderingskultur.....	26
2.5.1. Paradigmer for vurdering.....	26
2.5.2. Vurderingskultur.....	28
3. Metode.....	33
3.1. Valg av metode.....	33
3.2. Kvalitativt intervju.....	34
3.3. Sterke og svake sider ved kvalitativt intervju.....	35
3.4. Intervjuguide.....	36
3.5. Søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.....	38
3.6. Utvalg.....	39
3.7. Gjennomføring av intervjuundersøkelsen.....	40
3.8. Transkribering.....	42
3.9. Analyse.....	43
3.10. Reliabilitet, validitet og generalisering.....	44
3.10.1. Reliabilitet.....	44
3.10.2. Validitet.....	46

3.10.3. Generaliserbarhet - overførbarhet.....	47
3.11. Etikk.....	48
4. Presentasjon av informanter og resultater.....	51
4.1. Presentasjon av informantene.....	51
4.2. Presentasjon av resultater.....	54
4.2.1. Første gang elevene fikk vurdering i kroppsøving.....	54
4.2.2. Erfaring med vurdering i kroppsøving.....	55
Hva bør vektlegges i vurdering i kroppsøving? Elevenes meninger	
Hva elevene mener lærer vektlegger ved vurdering i kroppsøving?	
4.2.3. Opplever elevene at kompetansemålene er til hjelp for læring i faget?.....	63
4.2.4. Opplever elevene kjennetegn på måloppnåelse som en hjelp for læring i kroppsøving?.....	69
4.2.5. Opplever elevene at de er aktivt involvert i egen læring?.....	72
4.2.6. Hvordan opplever elevene at de tre hovedområdene idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil er vektlagt i undervisningen?.....	73
4.2.7. Hvor omfattende og sentralt er bruk av tester og ferdighetsprøver i vurdering i kroppsøving?.....	75
4.2.8. Hvordan opplever elevene bruk av tester og ferdighetsprøver?.....	75
4.2.9. Hvordan er faget tilrettelagt og får gutter og jenter likeverdig vurdering i kroppsøving?.....	76
4.2.10. Grunnleggende ferdigheter.....	77
4.2.11. Hvordan opplever elevene at undervisningen i kroppsøving dekker kompetansemålene i faget?.....	78
4.2.12. Avslutning av intervjuet.....	79
5. Drøfting.....	81
5.1. Elevenes opplevelse av Kunnskapsløftet.....	81
5.1.1. Kompetansemål som hjelp for læring.....	81
5.1.2. Kompetansemål og undervisning - konsekvenser for vurdering.....	84
5.1.3. Kjennetegn på måloppnåelse som en hjelp for læring.....	85
5.1.4. Elevmedvirkning.....	87
5.1.5. Hovedområder i kroppsøving.....	89
5.1.6. Grunnleggende ferdigheter i faget.....	90
5.1.7. Undervisning og kompetansemål.....	92
5.2. Elevene og deres erfaring med vurdering i kroppsøving.....	93
5.2.1. Tester og vurdering.....	94
5.2.2. Likeverd, kjønn, rettferdighet og opplevelse av vurdering.....	96

6. Oppsummering og avslutning.....	101
6.1. Videre forskning.....	108
Litteratur.....	109
Vedlegg.....	111

Forord

Med denne masteroppgaven er jeg i ferd med å slutføre et langt løp. Det startet i 1989 med det første året av hovedfagstudiet på Norges idrettshøgskole. En undersøkelse om integrering av psykisk utviklingshemmede i ordinære idrettslag ble skrinlagt i 1999. Tre barn, hus, jobb og stor aktivitetslyst skjøv forskningsarbeidet tilside.

Etter mange år med undervisning og arbeid som kroppsøvingslærer i ungdomsskole, barneskole og videregående skole våknet igjen lysten til akademisk arbeid og fordypning. I 2008 søkte jeg om å få gjenoppta studiet ved Norges idrettshøgskole. Jeg søkte samtidig om stipend til videreutdanning fra Utdanningsetaten i Oslo. Begge søknader fikk positivt svar, og jeg kunne starte mitt nye forskningsprosjekt.

Kunnskapsløftet 2006 kom med mange og store endringer. Et av områdene var vurdering i kroppsøving. I denne masteroppgaven har det vært et mål for meg å få grundig innsikt i vurderingsfeltet. Jeg valgte et elevperspektiv når jeg gjorde intervjuundersøkelsen. Det har vært spennende og meget lærerikt.

Jeg vil takke elevene som har vært informanter i intervjuundersøkelsen. De har alle vært åpne og positive, og de har gitt meget gode bidrag til mitt prosjekt. I hele prosessen med oppgaven har min veileder Inger-Åshild By ledet meg trygt gjennom arbeidet og har gitt gode innspill gjennom kommentarer og forslag til endringer, stor takk for dette. Takk til stipendiat Petter Erik Leirhaug som med et godt helhetsblikk har satt fokus på vektning av innhold og bidratt til sammenheng mellom problemstilling og oppsummering.

Takk også til Kaja, Jenny og Sondre som har heiet på meg i dette løpet. Sist men ikke minst takk til Heid som har vært treskifts-diskusjonspartner gjennom hele prosjektet.

Stein Arild Græsholt

Oslo 7/5 - 2011

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Vurdering er et emne jeg har vært opptatt av både i tidligere studietid og i mitt arbeid som kroppsøvingslærer. Praksisgruppen jeg var en del av på Norges idrettshøgskole i 1983, skrev en mellomfagsoppgave om kriterier for karaktersetting i kroppsøving ved en videregående skole i Oslo. Det var den skolen vi hadde praksis på, og det er den skolen jeg er kroppsøvingslærer på i dag, i 2011. Jeg har allsidig erfaring med vurdering fra ulike skoleslag og etter ulike læreplaner; M 87, R94, L97 og Kunnskapsløftet. Før innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 var vurderingskriteriene i kroppsøving; ”kunnskap og evne til praktisk anvendelse av kunnskap, ferdigheter og innsats og samarbeidsevne” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s.175). Til vanlig omtalt som en tredeling for ferdighet, kunnskap og innsats/holdning. Med Kunnskapsløftet kom det et paradigmeskifte for vurdering av elevene. Vurderingen følger et målstyringsprinsipp. Spesielle kompetansemål gjelder for hvert fag og trinn, og det skal lokalt ved hver skole utformes kjennetegn på måloppnåelse i faget. Innsats er ikke lenger en del av vurderingen på samme måte som før, i kroppsøving. Dette skiftet, fra kriterier til kompetansemål, ble de første årene i liten grad fulgt opp med opplæring og veiledning av lærerne i hvordan vurderingen skulle gjøres i praksis.

Min reaksjon på de nye planene var forundring og liten forståelse. Aller mest forbauset var jeg over at innsats ikke lenger skulle telle i vurderingen. Med innføringen av Kunnskapsløftet fulgte det også mange nye begreper; kompetansemål, grunnleggende ferdigheter, kjennetegn på måloppnåelse, underveisvurdering, sluttvurdering, vurdering for læring og vurdering av læring. Alt dette ble uklart og frustrerende. Jeg opplevde også at dette var tilfelle for mange andre lærere som jeg møtte i ulike sammenhenger der vurdering var tema.

Ved første gjennomlesning av de nye kompetansemålene var det begreper som å mestre, vise evne og forbedre jeg merket meg. Ville de nye kompetansemålene nå bety at utvikling av ferdigheter og måling av resultater skulle vektlegges mer? Hvordan skulle vi få til å praktisere friluftsliv med naturen som matkilde på en skole midt i Oslo, med to timer undervisning i uken? Hva betydde grunnleggende ferdigheter; lese, skrive, muntlig, regne og bruk av digitale verktøy? Er ikke bevegelse en grunnleggende ferdighet? Hvordan skulle vurdering gjøres når innsats ikke skulle være en del av vurderingen lenger?

Den skolen hvor jeg er kroppsøvlingslærer, har hatt vurdering som et satsningsområde for kompetanseutvikling. Utdanningsetaten i Oslo har de siste tre årene hatt en stipendordning til videreutdanning og kompetanseheving av lærerne. Jeg hadde vurdering i kroppsøving som planlagt tema for min masteroppgave og søkte om stipend. Det var med stor glede at jeg mottok bekreftelse på at jeg var tildelt et slikt stipend.

Elever i videregående skole er opptatt av karakterer. Karakterene har betydning for videre studier og yrkesmuligheter. Det er derfor viktig at vurderingen som ligger til grunn for karakteren er gjort etter gjeldende lover og forskrifter. Etter læringssynet, som er grunnlaget for Kunnskapsløftet, er det et hovedmål at vurdering skal fremme læring.

Tidligere er det skrevet masteroppgaver som er relevante for mitt prosjekt, blant annet: *Elevvurdering ved idrettsfag på det videregående trinn* (Persen, 2008), *Evne i kroppsøving* (Carlsson, 2008) og *Elevvurdering i kroppsøving* (Jonaskås, 2009). I disse masteroppgavene er elevperspektivet foreslått som en interessant innfallsvinkel for nye masteroppgaver og forskningsprosjekter. Det er en av grunnene til at jeg har valgt dette perspektivet. Det er også valgt fordi jeg ønsker å vite mer om hvordan elever i videregående erfarer vurdering i faget etter innføringen av Kunnskapsløftet.

1.2 Problemstilling

Fra min jobb som kroppsøvlingslærer har jeg som nevnt erfaring med vurdering etter flere læreplaner. Jeg har erfart hvor opptatt elever er av at karakterer skal være rettferdige, og at det skal være like vilkår i vurderingen. Disse erfaringene og det jeg har lest av nyere forskning og teori om læring og vurdering har gjort at jeg har stilt meg mange spørsmål. Disse har jeg formulert i følgende problemstillinger:

Hovedproblemstilling:

- **Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvlingsfaget?**

Underproblemstillinger:

- **Opplever elevene at kompetansemålene og bruk av kjennetegn for måloppnåelse er til hjelp for læring i faget?**
- **Opplever elevene at de er aktivt involvert i sin egen læring?**

- **Opplever elevene at de får tilbakemelding som fremmer læring i læreprosessen?**
- **Hva mener elevene vektlegges ved vurdering i kroppsøving?**
- **Hvordan opplever elevene at de ulike delområdene av faget er vektlagt i undervisningen?**
- **Hvor omfattende er bruk av tester og ferdighetsprøver og hvordan opplever elevene bruk av disse i kroppsøving i videregående skole?**
- **Erfarer gutter og jenter vurdering i kroppsøving forskjellig?**
- **Opplever elevene at de får trening i de grunnleggende ferdighetene; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy?**
- **Hvordan opplever elevene at undervisningen i kroppsøving dekker kompetansemålene i faget?**

1.3 Oppbygning av oppgaven

Etter innledningen beskriver jeg teorigrunnlaget for oppgaven. I teoridelen beskriver jeg intensjoner, prinsipper og retningslinjer for vurdering etter Kunnskapsløftet, læreplanen i kroppsøving, forskrift til opplæringsloven, kjennetegn på måloppnåelse og lokalt arbeid med læreplaner. Videre gjør jeg rede for vurdering og læringssyn ved å beskrive to ulike vurderingskulturer; ”*Test - culture*” - testkulturen” og ”*Assessment-Culture*”- vurderingskulturen.

I metoddelen gir jeg begrunnelse for og beskrivelse av metoden jeg har valgt for gjennomføring av undersøkelsen. Jeg gjør også rede for de metodiske overveielser og de praktiske erfaringene jeg har gjort.

Resultatdelen har en innledende del med en kort presentasjon av de ti elevene i utvalget. Videre presenterer jeg elevenes svar på mine spørsmål. Jeg har lagt vekt på å få denne presentasjonen ”levende og direkte” med bruk av sitater fra intervjuene. I alle delene gir jeg mine tolkninger av elevenes svar som kommentar til det elevene sier.

Drøfting av hovedproblemstilling og underproblemstillinger gjør jeg i drøftingsdelen. Grunnlaget for drøftingen er resultatene fra egen undersøkelse, undersøkelsens teorigrunnlag, relevant litteratur, egne meninger og andre undersøkelser om vurdering i kroppsøving.

Drøftingen har to deler. Den første drøfter problemstillinger om vurdering som kan ha tilknytning til erfaring med praktisering av Kunnskapsløftet. I den andre delen drøfter jeg elevenes erfaring med vurdering og elevenes opplevelse av vurdering. Drøftingen er da rettet mot spørsmål om testkultur, vurderingskultur, likeverd, kjønn og rettferdighet.

Etter drøftingen kommer en avsluttende del med oppsummering av metodiske overveielser, hovedtrekk av resultatene og drøfting fra undersøkelsen. Til slutt har jeg forslag til videre forskning.

2. Teorigrunnlag

2.1 Kunnskapsløftet

Innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 var i stor grad et resultat av en debatt med fokus på elevers kunnskaper. Høines (2009) skriver at sammenlikninger av internasjonale tester viste at norske elever ikke holdt et kunnskapsnivå som sto i forhold til de ressurser norske skolemyndigheter ga til skolene. For å øke elevenes kunnskapsnivå har det vært stor debatt med fokus på mange områder. Ulike former for tilbakemelding blir av politikere sett på som et av virkemidlene for å bedre kunnskapsnivået. Innen forskjellige forskningsmiljøer er det også mange som er opptatt av den store effekten tilbakemeldinger har på elevenes læring. John Hattie ved universitetet i Auckland New Zealand, har gjort en studie der han har gjort en oppsummering av andres forskning og satt opp en skala for hva som har effekt på opplæringen. Tilbakemeldinger er et av områdene med stor effekt. Størst er læringsutbyttet når eleven selv tar aktivt del i vurderingen (Dobson, 2010). Dobson (2010) sier det er derfor vurdering som læring er viktig. Ved å la elevene vurdere hverandre får de mulighet til å øve seg i rollen som den som vurderer.

Med kunnskapsløftet ble det innført flere nye prinsipper. Et nytt prinsipp var læreplaner i hvert fag som skulle utarbeides lokalt på grunnlag av kompetansemålene i nasjonal læreplan. Tidligere har læreplaner vært innholdsorienterte med detaljerte og konkrete beskrivelser av et felles lærestoff og hvordan læringen skulle skje. I Kunnskapsløftet er det målene for elevenes kompetanse i fagene som beskrives. Hvert klassetrinn på videregående skole har mål for kompetanse som elevene skal mestre. For å utvikle elevenes kompetanse må lærerne etter læreplanenes kompetansemål velge innhold, aktiviteter og arbeidsmåter. Det er et viktig prinsipp i Kunnskapsløftet at dette skal skje lokalt (Skolenettet, u.å.1).

Et annet viktig prinsipp i Kunnskapsløftet er at utvikling av grunnleggende ferdigheter, beskrevet som å kunne lese, regne, uttrykke seg muntlig og skriftlig og bruke digitale verktøy skal være en del av opplæringen i alle fag. De grunnleggende ferdighetene er forutsetninger for utvikling av fagkompetanse (Skolenettet, u.å.1).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet har tre deler. Først en generell del, som klargjør verdigrunnlaget og menneskesynet planen bygger på. Den andre delen viser prinsipper for opplæringen. En del av denne kalles for læringsplakaten, som har nedfelt viktige prinsipper for skolens opplæringsvirksomhet og forteller om kvaliteten i opplæringen. Den tredje delen

er læreplaner for fag med tilhørende mål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, og vurdering. Planen viser også fag- og timefordeling i grunnopplæringen.

2.1.1 Læreplan i kroppsøving

Læreplan i kroppsøving er beskrevet i *Læreplanverket for kunnskapsløftet* og består av flere deler: formål med faget, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Den første delen av læreplan i kroppsøving er felles for alle trinn, fra første klasse i grunnskolen til tredje klasse i videregående opplæring og beskriver formålet med faget. Denne beskrivelsen starter med å fastslå at bevegelse er grunnleggende for mennesket og at fysisk aktivitet og bevegelse er en del av dannelsen og skapingen av identitet i samfunnet. Kroppsøving i skolen skal være med å fremme god helse og en helsefremmende livsstil. Faget skal ivareta at mennesker sanser, skaper, lærer og opplever med kroppen og skal inspirere til kreativitet, bevegelse og selvstendighet. Det skal gi naturopplevelse og gi mulighet for å utvikle naturglede. Elevene skal få kunnskap om kroppen i hvile og arbeid og få fysiske utfordringer og mot til å tøyne grenser. De sosiale aspektene ved fysisk aktivitet gjør kroppsøving viktig for å utvikle selvbildet, identitet og flerkulturell forståelse.

Hovedområder: Hovedområdene i kroppsøving i videregående skole er: idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil. Disse områdene skal både ses i sammenheng og utfylle hverandre.

Idrett og dans: Dette området skal inneholde et bredt utvalg av idrett og dans som velges ut fra lokale forhold, individuelle interesser og fra ulike kulturer.

Friluftsliv: Kunnskap for ferdsel i naturen, lokale friluftstradisjoner, bruk av nærmiljøet, og krav til opphold i naturen til ulike årstider er sentrale emner for området.

Trening og livsstil: Sentralt er hvordan forskjellig treningsformer påvirker helsen, spesielt sammenhengen mellom aktivitet og livsstil.

Timetall: Timetall i faget er for Vg3 på studiespesialiserende studieretning 56 timer. Det samme timetall gjelder på Vg1 og Vg2. Dette tilsvarer to undervisningstimer hver uke i skoleåret.

Grunnleggende ferdigheter: De grunnleggende ferdighetene er for kroppsøving å forstå som evne til å kunne uttrykke seg muntlig, ved å kunne formidle inntrykk og opplevelser, i utforming av regler for lek og ved organisering og ledelse av aktivitet. Å lese trenger en for å hente, tolke og forstå informasjon fra fagspesifikke tekster. Det gjelder også for å forstå symboler og for å tolke kart. Når en skal gjennomføre treningsarbeid, måle lengde og tid er det nødvendig å kunne regne. Digitale verktøy brukes for å hente informasjon, for å planlegge aktivitet, dokumentere og rapportere.

Kompetansemål: For hvert hovedområde i et fag er det formulert kompetansemål. I kroppsøving på videregående skole er det kompetansemål for hvert klassetrinn. Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter avslutning av hvert skoleår. Skolen skal gi tilpasset opplæring så eleven stimuleres til å nå høyest mulig grad av måloppnåelse.

Her presenterer jeg kompetansemålene for kroppsøving på Vg3:

Idrett og dans

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- vurdere og forbetre egne treningsopplegg
- mestre ein individuell idrett og ein lagidrett
- vise evne til forpliktande samarbeid, fair play, toleranse og omsorg

Friluftsliv

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- planleggje, gjennomføre og vurdere turopplegg med kart og kompass som hjelpemiddel

Trening og livsstil

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- praktisere og grunnje trening som er relevant for å fremje god helse
- planleggje, gjennomføre og vurdere ein eigentreningsperiode som byggjer på grunnleggjande prinsipp for trening og er relevant ut frå føresetnadene og måla til eleven sjølv
- forklare og vurdere korleis fysisk aktivitet påverkar eins eigen livsstil
- drøfte moglege uheldige sider ved trening. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 157)

I veiledning om lokalt arbeid med læreplaner (Skolenettet, u.å.1) er kompetansemål definert. Formålet med kompetansemål er å utvikle elevenes kompetanse på de ulike fagområdene. Veiledningen sier:

Kompetanse er evne til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet/oppgave. Kompetanse kommer til uttrykk i handlinger som individer gjør i konkrete situasjoner. Utvikling av kompetanse handler om at kunnskaper og ferdigheter kan anvendes til å løse bestemte oppgaver (Skolenettet, u.å.1).

Kompetansemålene for hovedområdene av et fag skal utfylle hverandre og sees i sammenheng. Alle hovedområder må være en del av planleggingen og vurderingen av kompetansemålene.

Vurdering i kroppsøving: I læreplanen finner vi retningslinjer for sluttvurdering. For elever på vg3 studiespesialiserende studieretning skal elevene ha standpunktvurdering. Kroppsøving er et fellesfag som går over tre år og det er bare standpunkt karakteren etter Vg3 som skal stå på vitnemålet når opplæring er fullført. Det er ikke eksamen i kroppsøving. Til slutt i planen henviser den til forskrift til opplæringsloven som gir nærmere retningslinjer som gjelder for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.2 Forskrift til opplæringsloven

Elevenes rettigheter og prinsipper for opplæring etter Kunnskapsløftet er beskrevet i forskrift til opplæringsloven. Forskriften sier hvordan loven skal følges.

Ny Forskrift om elevvurdering ble vedtatt 1. juli 2009 med virkning fra 1. august 2009 (Lovdata.no, 2009). Høines (2009) gir en gjennomgang av den nye forskriften. Han har bakgrunn som jurist med erfaring fra offentlig forvaltning og arbeidsliv og arbeider som rektor ved en barneskole. Høines skriver at det er en del viktige endringer som setter krav til ny kunnskap og praksis. Elevene har med forskriften fått styrket sine rettigheter, men det settes også krav til elevene. De viktigste paragrafene om elevvurdering er:

I § 3-1 om rett til vurdering, er det fastslått at eleven har rett til vurdering. Det er en rett til underveisvurdering, sluttvurdering og en rett til dokumentasjon av opplæringen. Målene for faget skal være kjent, og det skal være kjent hva som vektlegges i vurderingen. Dette gjelder både i fag og i orden og oppførsel. Det understrekes at det er skoleeiers ansvar at mål for opplæringen og retten til vurdering er kjent for eleven. Det holder ikke at informasjon ligger

på internett eller er noe en får ved å spørre rektor eller inspektør. Ansvaret for dette vil i praksis ligge hos den enkelte lærer. Det er læreren som må informere elevene direkte ved å beskrive, forklare og gjennomføre vurderingen, men kontrollen med at dette gjøres er skoleeiers ansvar.

I § 3-2 formålet med vurdering, sier forskriften; formålet med vurdering er å fremme læring underveis. Vurderingen skal uttrykke elevens kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen. Underveisvurdering skal være et redskap i læreprosessen og sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen.

Om grunnlaget for vurdering i § 3-3 sier forskriften at det er alle kompetansemålene i læreplanen som er grunnlaget, og at ingen mål er unntatt. For kroppsøving i grunnskolen er det et unntak om at elevenes forutsetninger kan være en del av grunnlaget for vurdering. Dette gjelder i grunnskolen og ikke i videregående opplæring. Forskriften pålegger både lærer og elever plikt til å bidra til å skaffe et grunnlag for vurdering.

I § 3-5 om vurdering av orden og oppførsel, sier forskriften at den skal være adskilt fra vurdering av fagkompetanse. Forskriften gir eksempler på elementer som kan være i en vurdering, som punktlighet og hvordan elever oppfører seg overfor hverandre.

I § 3-11 om underveisvurdering, sier forskriften at underveisvurderingen har flere ulike formål. Den er et redskap i læreprosessen, et grunnlag for tilpasset opplæring og skal bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag. Læreren skal begrunne informasjon om kompetansen for å bidra til faglig utvikling og vurdere om eleven har utbytte av undervisningen.

Underveisvurderingen kan være både muntlig og skriftlig. Det understrekes at underveisvurderingen må være systematisk og planmessig gjennomført. I forskriften er det ikke fastsatt noe fast system for underveisvurdering. Det er heller ikke mange krav til skriftlighet, men det skal dokumenteres at underveisvurdering er gitt.

I § 3 -12 om egenvurdering, er det et krav om elevmedvirkning i vurderingen. Dette skal være en del av underveisvurderingen og uten elevmedvirkning følges ikke forskriften. Det er ikke et krav at elevene skal vurdere hverandre gjennom medelevvurdering, men det vurderes som å ha en gunstig læringseffekt (Høines, 2009).

I § 3 -13 om halvårsvurdering, sier forskriften at den skal være en del av underveisvurderingen. Halvårsvurderingen har et todelt formål ved å skulle vise elevens kompetanse og gi rettleiding om hvordan eleven kan øke kompetansen.

Om krav til dokumentering sier § 3- 16, for underveisvurdering, at det skal kunne dokumenteres at den er gitt. Forskriften sier lite om hvordan dokumentering skal skje, bare at det skal dokumenteres at den er gitt. Det kan være en underskrift, etter en samtale eller etter utdeling av et notat der elevvurderingen er beskrevet.

Om sluttvurdering sier forskriften, regulert i § 3-17 til 3-19, at formålet er å gi informasjon om måloppnåelse til eleven ved avslutningen av opplæringen. Sluttvurderingen består av to deler, standpunktkarakter og eksamenskarakter. Både standpunktkarakter og eksamenskarakter er det klagerett på. I kroppsøving er det kun standpunktkarakter og ikke eksamen.

2.3 Kjennetegn på måloppnåelse.

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har de siste årene arbeidet med tiltak for å utvikle en mer helhetlig elevvurdering i grunnopplæringen. En del av dette arbeidet har vært å utarbeide nye forslag og å få vedtak om nye forskrifter for vurdering. Et annet tiltak har vært å få utarbeidet kjennetegn for måloppnåelse i fag. Dette har vært et arbeid gjort gjennom prosjektet *Bedre vurderingspraksis*. Utgangspunktet har vært manglene i det norske systemet for vurdering, som ble tydelig gjennom *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (regjeringen.no, 2006-2007). Meldingen viser til at det i Norge ikke har vært en kultur for vurdering. Det har vært små krav til elevene og kravene til utbytte av læringen har vært lavere enn de bør. Vurderingen har i for liten grad vært rettet mot å øke elevenes læring, utvikle deres ambisjoner og å stimulere til innsats (Høines, 2009).

Den nye forskriften for vurdering har et målrelatert vurderingsprinsipp. Det betyr at det for vurderingsresultatene ikke skal være andre forhold enn de faglige som skal ha betydning. Innføringen av et målrelatert vurderingsprinsipp har bakgrunn i et ønske om en mest mulig rettferdig vurdering. Gjennom en rettferdig vurdering ønsker en at det skal være mest mulig like krav for samme karakter på ulike skoler og vurderingens grunnlag bør være det samme. Uavhengig av skole skal underveisvurdering stimulere eleven til å jobbe mot så høy grad av måloppnåelse som mulig (Høines, 2009).

Kompetansemålene i kunnskapsløftet angir hva eleven skal kunne mestre etter endt opplæring på ulike trinn. Kjennetegn på måloppnåelse skal beskrive kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene. Kjennetegnene skal angi ulik grad av måloppnåelse og beskrive hvordan eleven viser kompetansen sin (Høines, 2009).

2.3.1 Kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving

By (2010) gir en fremstilling av hvordan kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving kan være. Veiledningen sier at kompetansemålene forteller hva elevene skal mestre, men ikke noe om kvaliteten på opplæringen. Det er derfor nødvendig med kjennetegn på måloppnåelse som beskriver grad av måloppnåelse gjennom høy, middels og lav måloppnåelse. Kjennetegn på måloppnåelse skal utvikles på den enkelte skole. Det er ikke ønskelig med nasjonale kjennetegn. Det ville begrense den lokale friheten i tolkningen av kunnskapsløftet.

Veiledningen viser til at det er utviklet kjennetegn for måloppnåelse innenfor to kategorier i faget kroppsøving: ”1) Kroppsmestring/ferdigheter, aktivitetsnivå og kreativitet og 2) Kunnskap, både anvendt og teoretisk” (By, 2010, s. 15).

Faget kroppsøving har et bredt utvalg av aktiviteter og kunnskapsområder som samlet utgjør de to kategoriene. Kvaliteten på det elevene gjør innen kroppsmestring/ferdigheter blir en vurdering av for eksempel elevenes aktivitetsnivå og treningsvilje, hvordan de innen ulike aktiviteter oppnår mestring og hvordan de klarer å holde kroppen ved like. I spill og aktivitet kan samarbeid og fair play være uttrykk for kvalitet. Det samme er elevenes evne til å spre trivsel, å være innsatsvillige og oppmuntrende. Kunnskap i kroppsøving vises i anvendt kunnskap. Denne kunnskapen kan komme til uttrykk gjennom dialog og evnen til å løse ulike bevegelsesoppgaver. Det vil også oppgaver med planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter gjøre. Den anvendte kunnskapen blir sentral i kroppsøving. En samlet vurdering av de to kategoriene vil gi et uttrykk for det faglige nivået til eleven (By, 2010).

Grad av måloppnåelse i faget er i veiledningen beskrevet med lav, middels og høy måloppnåelse. Vinje (2008a) betegner grad av måloppnåelse med første, andre og tredje grad av måloppnåelse. Han knytter karakteren 1-2 til første grad, karakteren 3-4 til andre grad og karakteren 5-6 til tredje grad av måloppnåelse. De fleste elever vil over en periode få vurdering med ulik grad av måloppnåelse.

Grunnlaget for karakter må være en totalvurdering med grunnlag i den undervisningen som har vært gitt i en periode og ikke et matematisk snitt av delkarakterer (By, 2010).

Utdanningsdirektoratet skriver i veiledning til læreplanen i kroppsøving at ”formålet med å vurdere eleven ved hjelp av kjennetegn er ikke å plassere elevene på bestemte nivåer, men å bruke informasjonen om elevenes kompetanse i det videre læringsarbeidet” (Skolenettet, u.å.2)

2.3.2 Eksempler. Kjennetegn på grad av måloppnåelse i kroppsøving.

I skjemaene 1, 2 og 3 viser jeg eksempler på hvordan By (2010) har beskrevet kjennetegn for lav, middels og høy måloppnåelse ved bruk av skjemaoppsett.

Et skjema viser begreper som er anvendelige innen kategorien kroppsmestring / ferdigheter, aktivitetsnivå og kreativitet (1), og et viser begreper som kan nyttes for kategorien kunnskap (2). I et tredje skjema er det eksempel på kjennetegn på grad av måloppnåelse i en individuell idrett, orientering, på Vg3.

Eksempler på kjennetegn:

Skjema 1: Kjennetegn for kategorien kroppsmestring / ferdigheter, aktivitetsnivå og kreativitet

Kategorier	Lav måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Kroppsmestring / ferdigheter, aktivitetsnivå og	<p>Eleven kan; - beherske få eller ingen av de taktiske og tekniske ferdighetene i aktivitetene</p> <p>- noen aktiviteter og vise noe innsikt og forståelse med veiledning</p> <p>-vise med veiledning evne til å skape og utvikle ulike bevegelsesløsninger</p> <p>-holde lavt nivå og/eller vise liten/ingen framgang</p> <p>-være passiv i aktivitet og vise lite/noe engasjement</p> <p>-med veiledning følge noen få regler</p> <p>-Holde et lavt aktivitetsnivå</p> <p>-vise lite/noe evne til samarbeid</p> <p>-vise liten/noe respekt for medelever i spill</p>	<p>Eleven kan; -beherske delvis de taktiske og tekniske ferdighetene i et utvalg av aktiviteter</p> <p>-delta og vise innsikt og forståelse i aktivitetene</p> <p>-vise evne til å skape og utvikle bevegelsesløsninger</p> <p>-holde et middels nivå og/eller vise noe framgang</p> <p>-delta i aktivitetene og vise engasjement i forhold til et utvalg av aktiviteter</p> <p>-holde et varierende aktivitetsnivå</p> <p>-være samarbeidsvillig</p> <p>-vise respekt for medelever i spill</p>	<p>Eleven kan; -beherske de taktiske Og tekniske ferdighetene i et bredt utvalg av aktiviteter</p> <p>-delta aktivt og vise god forståelse i aktivitetene</p> <p>-vise god evne til å skape og utvikle bevegelsesløsninger</p> <p>-holde et høyt nivå og/eller vise stor framgang</p> <p>Delta aktivt i et bredt utvalg aktiviteter og vise et kontinuerlig positivt engasjement</p> <p>-de sentrale reglene og følger dem</p> <p>-holde et høyt aktivitetsnivå</p> <p>-være samarbeidsvillig og konstruktiv</p> <p>-vise respekt for og evne til å oppmuntre medelever i spill</p>

(Skjema hentet fra By, 2010 s. 18)

Skjema 2: Eksempler på kjennetegn for kategorien kunnskap, anvendt og teoretisk.

Kategorier	Lav måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Kunnskap, anvendt og teoretisk	<p>Eleven kan;</p> <ul style="list-style-type: none"> -vise noe faktakunnskap med hjelpemidler -anvende kunnskap i praksis og under veiledning -formulere faglige spørsmål med veiledning -lage og gjennomføre opplegg under veiledning -vise evne til å beskrive med veiledning 	<p>Eleven kan;</p> <ul style="list-style-type: none"> -vise noe faktakunnskaper og noe innsikt -delvis anvende kunnskap i praksis -formulere faglige spørsmål -lage tilfredsstillende og stort sett gjennomførbare opplegg -vise evner til å beskrive og forstå 	<p>Eleven kan;</p> <ul style="list-style-type: none"> -vise gode faktakunnskaper og innsikter -anvende kunnskap i praksis -formulere gode faglige spørsmål -lage og gjennomføre gode opplegg -vise gode evner til å beskrive, analysere og vurdere

(Skjema hentet fra By, 2010 s. 19)

Skjema 3: Kjennetegn på måloppnåelse for Vg3 – ”idrett og dans”. Individuell idrett, orientering

<p>Målet for opplæringen er at eleven skal kunne: Mestre ein individuell idrett og ein lagidrett. Planleggje, gjennomføre og vurdere turopplegg med kart og kompass som hjelpemiddel. Praktisere og grunnlegge trening som er relevant for å fremje god helse. Forklare og vurdere korleis fysisk aktivitet påverkar eins eigen livsstil</p>		
<p>Delmål: Eleven skal kunne følgende ferdigheter i individuell idrett – orientering;</p> <ul style="list-style-type: none"> • forstå karttegn, avstander og høyder • beherske planbildeorientering/vegetasjon • orientere kartet og utføre kartlesing • beherske ”tommelfingergrep”/siste sikre • lære gode rutiner ved inn – utløping av postene samt sikre innganger til postene • vurdere ulike veivalg og bruke det beste • planlegge og gjennomføre dagstur i nærmiljøet • vurdere selvstendig og stole på seg selv • vurdere orientering som en livstidsaktivitet <p>Arbeidsmåter:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gjennomgang av aktuell teori og sentrale tema i forbindelse med aktivitetene • Poeng- stjerne- og løypeorientering • Planlegge tur i grupper <p>Vurderingsformer: Observasjon av ferdigheter / Spørsmål underveis</p>		
<p>Lav måloppnåelse</p> <p>-forstå karttegnenes ulike betydninger (brunt, svart, blått)</p> <p>-planorientering i gruppe</p> <p>-orientere kartet i nord og kunne ta ut kompasskurs</p> <p>-delta i planlegging av tur</p> <p>Vite at orientering har positiv påvirkning på livsstilen</p>	<p>Middels måloppnåelse</p> <p>-forstå karttegnene</p> <p>-orientere kartet og utføre enkel orientering</p> <p>-planorientering alene langs tydelige linjer</p> <p>-kunne orientere kartet og delvis utføre kartlesing</p> <p>-delta aktivt i planlegging og valg av turmål ved hjelp av kartet</p> <p>-kunne beskrive hvordan orientering kan ha en positiv påvirkning på livsstilen</p>	<p>Høy måloppnåelse</p> <p>-forstå karttegnene (hvordan ser de ulike detaljene ut i skogen) / kartlesing</p> <p>-kunne beherske planbildeorientering/vegetasjon</p> <p>-kunne orientere kartet, utføre kartlesing, beherske ”tommelfingergrep”/siste sikre og gode rutiner ved innløping av postene samt sikre innganger til postene og være selvstendig og stole på seg selv</p> <p>-deltar aktivt og viser evne til å vurdere ulike turmål</p> <p>Kunne gjøre rede for og drøfte hvordan orientering kan ha en positiv påvirkning på livsstilen</p>

(Skjema hentet fra By, 2010 s. 31)

2.4 Lokalt arbeid med læreplaner

Det er skoleeiers ansvar at den enkelte skole organiserer det lokale arbeidet med læreplanene i hvert fag. Ved innføringen av Kunnskapsløftet fulgte det ikke med noen veiledning eller retningslinjer for hvordan det lokale planarbeidet skulle gjøres. En slik veiledning kom våren 2009. I denne veiledningen finner vi råd og eksempler på hvordan det lokale arbeidet med læreplanenes kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse, arbeidsmåter og vurdering kan systematiseres (Skolenettet, u.å.1).

Vurdering defineres i veiledningen som: ”å gi noe eller noen en verdi”. Vurderingens formål og hensikt kan være forskjellig. Det er to former for individuell vurdering: *underveisvurdering* og *sluttvurdering*. *Underveisvurdering* er en del av opplæringen frem til avsluttet opplæring og har til hensikt å fremme læring og utvikle kompetanse. *Sluttvurdering* er standpunktkarakter og eksamen. Hensikten er her å beskrive nivået på kompetanse ved avslutningen av opplæringen. Det skilles i veiledningen mellom to vurderingsformer. Den ene er vurdering av læring, såkalt *summativ vurdering* og vurdering for læring eller *formativ vurdering*. *Summativ* vurdering er vurdering som har til oppgave å se om elevene har oppnådd ønsket nivå og om det er nødvendig med endringer eller justeringer av et opplegg. Denne vurderingsformen har et kontrollpreg. *Formativ* vurdering er vurdering der læreren bruker informasjon fra vurderingssituasjoner til videre oppfølging. Det vurderingen viser brukes til å fortelle hva elevene mestrer og hva det bør arbeides mer med. Både i grunnskolen og i videregående opplæring skal elevene som en del av underveisvurderingen kunne delta i vurderingen av eget arbeid. Elevene skal som en del av veiledning og vurdering ha en samtale med læreren i faget minst en gang hvert halvår. Det vektlegges også at vurdering er en del av planleggingsarbeidet og vurdering skal inngå i alle faser av opplæringen. Læreren må i sin vurdering se hva elevene mestrer i begynnelsen av læreprosessen og i hvilken grad opplæringen har ført til læring? Når vurdering planlegges må vurderingen ses i sammenheng med målene i faget for å bestemme vurderingsformer og hva som skal vektlegges i vurderingen. Vurderingssituasjonen bør være i samsvar med det som har vært målet for elevenes arbeid. Det skal være variasjon i bruk av vurderingsformer og de skal gi grunnlag for å måle kompetanse i et fag. For at elevene skal ha kjennskap til hva som vektlegges i en vurdering brukes kriterier og kjennetegn på måloppnåelse som redskap for å vise hva som vektlegges i en vurdering. Måloppnåelsen beskrives som lav-, middels-, eller høy grad av måloppnåelse. Vurdering er ifølge veiledningen et satsningsområde i norsk grunnopplæring. I både norsk og internasjonal forskning blir vurdering sett på som et virkemiddel for å fremme

læring. Skillet mellom underveis- og sluttvurdering ligger i at sluttvurderingen skal uttrykke kompetansen etter endt utdanning og underveisvurdering skal fremme læring i undervisningsforløpet og utvikle elevenes kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring (Skolenettet, u.å.2). Det elevene har av prøver og oppgaver gjennom opplæringen skal gi informasjon om hvordan arbeidet videre skal være. Hensikten med prøver er ikke resultatet i seg selv. I et klasserom skal det være en vurderingskultur som er slik at elevene tør å vise hva de ikke kan, og det elevene trenger å bli bedre på er det som vektlegges i det videre arbeidet (Smith, 2009).

2.5 Paradigmer for vurdering og vurderingskultur

I Kunnskapsløftet er opplæringen og vurderingen målrelatert. Prinsippene for målrelatert opplæring og vurdering har basis i nyere kunnskap og forskning om læring, læringssyn og vurdering. Det er skrevet flere bøker og artikler om dette. Jeg har valgt å referere i hovedsak fra Smith (2009) for å vise hovedtrekkene i nyere forskning om læring og vurdering. Først og fremst viser forskning om læring at vurdering er nært knyttet til læring. I Norge har det i følge Smith vært en svak vurderingskultur i skolen. I dag er dette fokuset endret og det har vært både utdanningspolitiske og pedagogiske argumenter som har bidratt til dette.

Utdanningspolitisk kan vurdering være et styringsmiddel. Vurderingen blir her en del av en kvalitetskontroll også kalt "Accountability", Dette gjelder hele opplæringen, ikke bare den enkelte elev. Det pedagogiske utgangspunktet ser vurderingen som en nøkkel til all læring og det å fremme læring er hovedformålet. Dette skjer gjennom flere vurderingsaktiviteter.

Smith (2009) kaller sin artikkel *Vurdering i et dialogperspektiv* og vil med det understreke at dialog mellom ulike interessenter i utdanningssystemet er nødvendig for å få en bedre skole og fremme elevenes læringsutbytte. Dobson, Eggen og Smith (2009) påpeker også dette når de sier at det å utvikle et tolkningsfellesskap om vurdering er en viktig del av en vurderingskultur. I dialogen om vurdering er det tre paradigmer det er fokus på; **det psykometriske, det kontekstuelle og det personlige (Ipsative).**

2.5.1 Paradigmer for vurdering

Det psykometriske paradigme har sitt grunnlag i "educational measurement". Kunnskap ses som målbar og kan brukes til å skille mellom individer og grupper av mennesker. Kunnskap kan etter dette synet måles nøyaktig gjennom objektive, reliable og valide måleinstrumenter.

Kritikken mot dette paradigmet er at det også brukes prøver og tester når området er uklart, som forståelse, leseforståelse, skriveforståelse og matematisk forståelse.

Psykometriske prøver kritiseres også fordi det er liten læringsverdi i en slik prøve. Elevene får ikke vite mer om prestasjonen enn en karakter. Det er til liten hjelp i senere læringsprosesser (Smith, 2009).

Et eksempel på en psykometrisk test som er mye brukt i kroppsøving i den videregående skole, er Cooper – testen . Det er en test for å måle utholdenhet. I løpet av tolv minutter skal elevene løpe så langt de klarer for å måle tilbakelagt distanse.

Gjerset, Haugen, Holmstad og Lied (2006) viser i en tabell: ”sammenheng mellom treningstilstand, løpt distanse på Cooper-testen og maksimalt oksygenopptak (ml/kg/min)”.(s. 191):

Treningstilstand	Jenter		Gutter	
	Distanse	Beregnet maksimalt oksygenopptak (ml/kg/min)	Distanse	Beregnet maksimalt oksygenopptak (ml/kg/min)
Svært godt trent	2800 m	51	3200 m	58
Godt trent	2600 m	47	3000 m	55
Bra trent	2300 m	41	2800 m	51
Brukbart trent	2100 m	37	2500 m	45
Trenger trening	1800 m	31	2300 m	41

Når Coopertesten brukes for å sette karakter har den som regel en skala for karakter etter løpt distanse. Et annet eksempel er bruk av styrketester. Disse har et utvalg av styrkeøvelser og elevene får karakter etter antall utførte gjentakelser per øvelse. I vedlegget til oppgaven har jeg eksempel på karakterkrav for Cooper-test (vedlegg 1) og for styrketest (vedlegg 2) fra en videregående skole i Oslo.

Det kontekstuelle paradigme kjennetegnes ved at læring blir sett i lys av den konteksten, eller sammenhengen læring og vurdering skjer. Konteksten kan være på individ eller gruppenivå, og den enkelte persons fremgang står i fokus av vurderingen uavhengig av eksterne kriterier og mål. Det blir tatt hensyn til gruppeforskjeller og individuelle forskjeller. I kontekstuell vurdering har den som vurderer fullt kjennskap til den som vurderes, til personlige egenskaper og tar dette med i betraktningen ved vurdering av arbeidet.

Informasjonen eleven får tilgang til er det viktigste i tilbakemeldingen, så denne informasjonen kan bli fremovermelding for å forme fremtidig læring. ”Det spiller liten rolle hva vurdereren mener om vurderingen, det er kandidaten selv som må forstå den, godta den og bruke den i fremtidig læring” (Smith, 2009, s. 22).

Det personlige (Ipsative) paradigmet ser først og fremst på den individuelle person og på hvor den enkelte befinner seg i begynnelsen av en læringsprosess. Dokumentasjon av den personlige fremgangen som finner sted underveis er grunnlaget for at den enkelte vurderes i forhold til sin egen læring. Det er en intrapersonlig prosess som er grunnlag for vurdering og eksterne mål har liten relevans. I fremovermeldingen er det personlige kriterier og mål som brukes. Den enkelte elev spiller en aktiv rolle i diskusjonen om fremtidige mål og om mål er nådd. Den som vurderer og den som vurderes blir dialogpartnere om målsetting, vurdering og planlegging av læring. ”På denne måten er det større sjanse for at undervisningen tar kontekstuelle variabler som skoleslag, elevsammensetning, undervisningstid, osv. med i betraktning og finner sted innenfor gruppens nåværende nærmeste utviklingszone” (Smith, 2009, s. 22). Lærerens oppgave ved vurdering er å finne den sonen der eleven selv kan igangsette sine læringsprosesser. På den måten blir det eleven selv som skaper læring. Det som blir en sentral prosess i undervisningen blir å skape effektive læringsmiljøer for den enkelte elev og bruke vurdering som bro mellom undervisning og læring (Smith, 2009). De tre paradigmene som er beskrevet har vært viktige for utviklingen av ulike vurderingskulturer.

2.5.2 Vurderingskultur

Det har vært to rådende vurderingskulturer i senere tid: ”*Testing culture*” – testkulturen og ”*Assessment culture*” – vurderingskulturen (Smith, 2009).

Testkulturen hører til under det psykometriske paradigmet og var lenge enerådende innenfor vurdering, og fortsatt er psykometriske tester mye brukt. Testkulturen mener å ha sin styrke i at de gir resultater basert på målbarhet. Det er imidlertid mange faktorer ved disse testene som kan være uheldige. Det kan være en fare for at all læringsaktivitet blir rettet mot å forberede elevene til tester og fremtidige eksamener. Dette kalles ”teaching-to-the test”. Det kan også ha den virkning at elever som ikke når standardene som er satt opp i testene, ser negativt på seg selv og til slutt gir opp. Det vil heller ikke føre til et bedre læringsutbytte hvis elevene bare får karakterer uten mer informasjon. Når elever får konkrete tilbakemeldinger og klare råd, gir det stor økning i læringsutbyttet. Dette gjelder særlig blant de svakeste (Smith, 2009).

På bakgrunn av kritikken mot testkulturen og psykometriske tester har det utviklet seg en ny kultur – vurderingskulturen (Smith, 2009). Det som kjennetegner **vurderingskulturen** er at vurdering skal være en rekke aktiviteter som informerer om elevenes læringsprosesser og læringsutbytte. Vurderingen blir mer en forståelse som bygger på rik dokumentasjon og ikke en absolutt verdisettelse av elevenes læring. I vurderingskulturen er det et sett av verktøy som er i bruk; tester, mapper, prosjekter, gruppeoppgaver egen- og medelevvurdering og elevsamtaler. I vurderingskulturen blir læringsprosessen det sentrale, ikke læringsproduktet og den enkeltes læring er i fokus ikke karakteren. ”*The Assessment Reform Group*” (Smith, 2009) har på bakgrunn av forskning beskrevet prinsipper for forståelse av vurdering som fremmer læring. Fem av disse prinsippene for vurdering som fremmer læring sier:

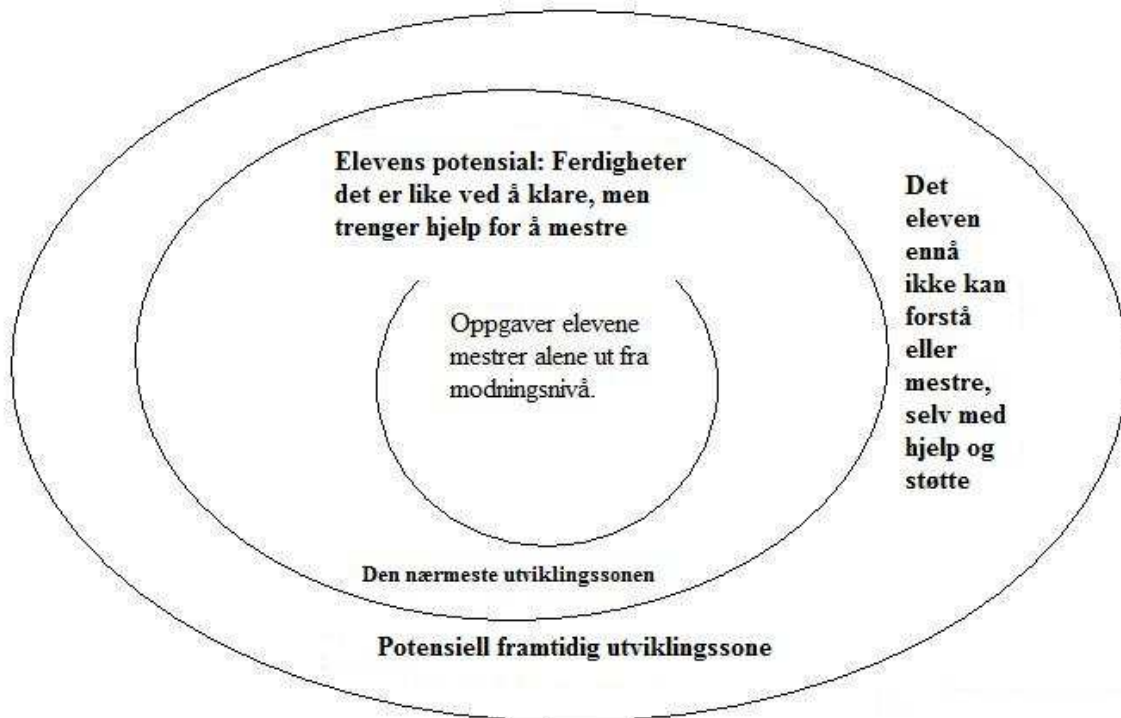
- Elevene skal få effektiv tilbakemelding
- Elevene skal være aktivt involvert i sin egen læring
- Undervisningen tilpasses informasjon samlet inn ved hjelp av vurdering.
- Det er akseptert at vurdering har en vesentlig innvirkning på elevenes motivasjon og selvbilde, begge er av kritisk betydning for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

(Smith, 2009, s. 25)

For meg er disse prinsippene og denne formen for vurdering ny og i stor grad forskjellig fra hvordan jeg har opplevd at praksis med vurdering har vært tidligere. Jeg tenkte først at dette var prinsipper som best egnest seg brukt i andre fag enn i kroppsøving. Senere har jeg lært at de har mye felles med coaching og teknikker fra trenerarbeid i idretten. ”Det viktigste fellestrekket er at både coaching og veiledning handler om kommunikasjon og har til formål å hjelpe de som skal lære til å lære bedre” (Slemmen, 2009, s. 67). Dette gjør at jeg nå ser at kroppsøving kan være et godt, egnet fag der disse prinsippene kan brukes med varierte vurderingsformer for å fremme læring underveis og ikke bare ensidig bruke tester og målinger for å sette en karakter til slutt.

Om vurderingens funksjoner sier ”*The Assessment Reform Group*” at en informasjonsrik tilbakemelding vil fremme læring i en læreprosess i større grad enn karakterer og karakterer i tillegg til verbal informasjon. Fremovermelding gir bedre læringsutbytte enn tilbakemelding. ”Tilbakemelding som er rik på informasjon om både hva som er bra, hva som bør forbedres og forslag om tiltak til forbedring, er en form for fremovermelding mer enn tilbakemelding” (Smith, 2009, s. 28). I følge Engh (2008) kan framovermelding defineres som; ”å gi den

informasjonen som bidrar til å lukke gapet mellom nåværende og ønsket prestasjonsnivå”. (s. 73). Dette relaterer han til Vygotsky og den proksimale sone. Det er lærerens oppgave å veilede elevene fra den nærmeste utviklingszone til en kompetanse i ytterkant av den proksimale sonen. En illustrasjonen av den proksimale sone viser jeg i figur 1 under:



Figur 1: Den proksimale sone. Hentet fra Schjerven, H., Kurs ASCHEHOUG, Oslo 1. desember, 2010.

Schjerven (2010) viser til **Vygotsky** som sier: "Den optimale læringsituasjonen er der man strekker seg etter et mål man kan nå med assistanse".

Vurdering for læring gjenspeiler til en viss grad det kontekstuelle paradigmet og i stor grad det personlige paradigmet. For vurdering som former læring er nøkkelprosessene å, " a) stadfeste hvor elevene er i sin læring, b) stadfeste det fremtidige læringsmålet og c) finne ut hvordan eleven best når målet" (Smith, 2009, s. 28). Deltakere i disse prosessene er læreren, medelever og eleven selv.

Vurdering av læring har vært det lærere for det meste har benyttet i elevvurderingen. Denne vurderingsformen ser ikke fremover, men ser tilbake. Det er hvordan eleven oppnår konkrete mål som blir vurdert og målt og en karakter blir resultatet. Sluttvurdering kan få et formativt aspekt hvis vurderingen blir brukt for videre oppfølging. I skolen har det psykometriske

paradigmet vært og er fortsatt dominerende. Det norske begrepet undervisvurdering betyr nødvendigvis ikke det samme som formativ vurdering. Hvis karakterer fra prøver og oppgaver kun brukes uten informasjon, er dette ikke formativ vurdering og fremmer ikke læring. Det er heller ikke slik at en sluttvurdering nødvendigvis er en standardisert eksamen. Sluttvurdering kan være et produkt av en dialog mellom vurdering for og av læring. Smith (2009) konkluderer med at dialogen om vurdering ikke må dreie seg om hva som er best, men om hva vurderingen skal brukes til. Det kan være å fremme læring, å velge ut noen elever til fordel for andre, eller til rapportering.

Det er viktig å bruke flere paradigmer i vurderingsarbeidet og til forskjellige formål. Etter intensjonene i Kunnskapsløftet skal vurdering fremme læring gjennom bruk av flere vurderingsformer og i dialog mellom elever, og elev og lærer. Det betyr at vurderingen skal være en del av læringsprosessen. Før Kunnskapsløftet har innsats og psykometriske målinger i stor grad gitt grunnlaget for elevenes karakterer i kroppsøving. I den nye læreplanen er det begreper knyttet til aktivitetsnivå og gjentakelser som utgjør innsats (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Når innsats ikke lenger ble en del av grunnlaget for vurdering og karaktersetting tror jeg det for mange lærere ble et tomrom. For å fylle dette tomrommet tror jeg bruk av tester kan ha blitt enda mer brukt. Det kan ha gitt vurdering i kroppsøving et enda sterkere preg av å være vurdering av læring og ikke vurdering for læring. Dette vil være en utvikling som ikke er etter intensjonene i Kunnskapsløftet. Det er ved differensiert bruk av flere paradigmer til forskjellige formål, vurdering kan være et bidrag til å styrke den personlige læreprosessen og øke læringsutbyttet til den enkelte (Smith, 2009). Kjennetegnene på Coaching burde bli utviklet innen kroppsøving: "Coaching - handler om å forbedre andres yteevne og lærekapasitet. Dette innebærer å gi tilbakemeldinger, men omfatter også andre teknikker som motivering og effektive spørsmål" (Slemmen, 2009, s. 191). Coaching har et læringssyn som bygger på prinsippene til det kontekstuelle og personlige (Ipsative) læringssynet som også Kunnskapsløftet bygger på.

3. METODE

3.1 Valg av metode

I et forskningsprosjekt vil valg av metode være avhengig av hva som er målet med prosjektet. Jeg vil i mitt prosjekt prøve å få kunnskap om hvordan elever erfarer vurdering og hvordan vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøving. Er dette i samsvar med det som Kunnskapsløftet gir av føringer for faglig vurdering av elevene etter innføringen av Kunnskapsløftet 2006? Ut fra hva elevene forteller vil jeg få vite noe om vurderingen i kroppsøving i videregående skole. Er elevenes opplevelse av vurderingen i tråd med prinsippene i forskriften til opplæringsloven og med hva nyere forskning sier om vurdering? Erfarer gutter og jenter vurdering i kroppsøving forskjellig? Hva forteller elevenes erfaringer om vurderingskultur i kroppsøving?

Metode er et gresk ord og betyr; ”veien til målet” (Kvale, 2009). Hvordan jeg skal nå målet er avhengig av veien jeg velger å følge. Som forsker må jeg gjøre valg ut fra hvilket vitenskapsperspektiv jeg tar. Innen ulike vitenskapsområder er det ulike forskningsmetodikk og paradigmer. Føllesdal og Walløe (2002) skriver at det er store forskjeller mellom naturvitenskap, humanistisk vitenskap og samfunnsvitenskap, og at naturvitenskapenes hypotetisk deduktive metode ikke er like anvendbar i samfunnsvitenskapene. Naturvitenskapelig forskning er basert på kvantitative metoder, med krav til tallmessige resultater med måling av utbredelse og antall. På bakgrunn av kvantitative og målbare data søker en å forklare årsakssammenhenger. Kvalitative metoder er mye brukt i samfunnsvitenskapene, og formålet er å oppnå forståelse for mennesker eller kulturer (Larsen & Vejleskov, 2006). De prosesser som kvalitative tilnærminger handler om, tolkes i lys av den konteksten de inngår i (Thagaard, 2010). Kvalitative metoder har utgangspunkt i fenomenologi, og gjennom den subjektive opplevelse forsøkes det å nå en dypere mening og forståelsen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2010). Fenomenologien åpner for forskning der den daglige opplevde erfaring og dagligspråket står i sentrum. Den er basert på en oppfatning om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Kvale, 2010).

”Hermeneutikk er studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelsen” (Føllesdal & Walløe, 2002 s.107). Den mest anvendte hermeneutiske metode kalles; ”den hermeneutiske sirkel”. Dette er en metode der delene forstås og blir fortolket ut fra helheten og helheten blir forstått og fortolket ut fra delene. Kvale (2009) sier om

hermeneutisk fortolkning, at formålet er å oppnå forståelse av hva en tekst betyr. Et viktig element ved forståelse er at den er påvirket av forforståelse, såkalte for-dommer og at enhver tekst får sin mening fra en kontekst. Denne konteksten er igjen betinget av historie og tradisjon. På bakgrunn av hva jeg har beskrevet, har jeg i mitt prosjekt valgt et fenomenologisk og hermeneutisk utgangspunkt. Med grunnlag i elevenes egne perspektiver om hvordan de erfarer vurdering i kroppsøving og hva jeg har lest av teori, vil jeg prøve å forstå hva deres erfaringer sier om ulike sider ved vurdering i kroppsøving.

Innen kvalitativ metode er det flere delmetoder; observasjon, intervju, analyse av personlige kilder og narrativer (Larsen & Vejleskov, 2006). Av disse er det bare intervju som reelt kan vurderes for mitt prosjekt. Det ville, for eksempel, være veldig tidkrevende og lite hensiktsmessig å benytte observasjon for å finne mulige svar på mine spørsmål. Derfor valgte jeg å bruke kvalitativt intervju og utarbeidet det som et semistrukturert intervju. Kvalitativt intervju er også den dominerende metode innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2010).

3.2 Kvalitativt intervju

Forskning som benytter kvalitativt intervju skiller seg fra annen forskning ved å ha få standardregler eller prosedyrer som er allment godkjent. I kvalitativt intervju er det hvordan verden oppleves av den intervjuede som er tema og skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Det har en form som er ustrukturert eller ustandardisert. (Kvale, 2009).

Intervjuet er en samtale som har en viss hensikt, og forskeren prøver gjennom intervjuet å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Forskeren får en nær og privilegert tilgang til menneskers opplevelser og levemåte. (Kvale, 2009). Et kvalitativt intervju har som formål å gi forskeren kjennskap til synspunkter og perspektiver om temaene for intervjuet og samtidig gi informasjon om hvordan andre mennesker opplever egen livssituasjon (Thagaard, 2010). Selv om det er få standardregler og faste prosedyrer forbundet med kvalitativt intervju, så er det spesielle forhold som bestemmer om et intervju får god kvalitet og gir kunnskap om et forskningsspørsmål. Kvale (2009) beskriver intervjuet som et håndverk og vektlegger betydningen av praksis og praktisk erfaring for å bli en god intervjuer. For å se de metodologiske mulighetene som finnes, må intervjueren kunne mye om intervjutemaet, og det er mange metodologiske beslutninger som må tas på stedet under intervjuet. Mangelen på regler og prosedyrer gir intervjueren mulighet til å bruke sine ferdigheter, kunnskaper og sin intuisjon.

Kvalitative intervjuer kan ha flere varianter. Det kan være strukturert, lite strukturert eller delvis strukturert, såkalt semistrukturert. Et lite strukturert intervju er en samtale hvor hovedtema er bestemt og som følges opp med spørsmål etter hvordan intervjuet utvikler seg. Det strukturerte intervjuet har både tema og spørsmål utformet på forhånd. Spørsmålene stilles i den rekkefølge de er satt opp, og det er åpne svar. Jeg valgte det semistrukturerte intervjuet, som er det mest brukte. ”Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver” (Kvale, 2009 s. 47). Det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det gjennomføres etter en intervjuguide som fokuserer på bestemte tema, og den har forslag til spørsmål. Intervjueren kan bestemme rekkefølgen på spørsmålene og temaene etter hvordan intervjuet utvikler seg og etter egen intuisjon. Det er vanlig å gjøre lydopptak, og intervjueren kan også velge å notere i tillegg. Opptakene fra intervjuene blir som regel transkribert for senere meningsanalyse (Kvale, 2009). I min intervjuundersøkelse valgte jeg å gjøre lydopptak uten å notere. Jeg ville ha fokus på å få kontakt med elevene og å få flyt i samtalen. Notater underveis i intervjuet ville lett ha gitt uønskede pauser.

3.3 Sterke og svake sider ved kvalitativt intervju

Den åpne strukturen et kvalitativt intervju har, kan både være en fordel og en ulempe. Først og fremst er det en fordel ved at det gir stor fleksibilitet. I intervjusituasjonen møter forskeren informanten ansikt til ansikt. Dette gjør at forskeren kan gå i dybden når det er nødvendig og det gir bedre mulighet for en helhetsforståelse. Det kan stilles oppfølgingsspørsmål og mulige misforståelser kan ryddes av veien. Muligheten til å stille oppfølgende spørsmål kan gjøre det enklere å sikre god validitet i kvalitative undersøkelser. Direkte personlig kontakt gir også et lavere frafall blant informantene. Mange kan velge ikke å svare på tilsendte skjemaer som brukes i kvantitative undersøkelser. Fra et personlig kvalitativt intervju, er det ikke mange som trekker seg (Larsen, 2007).

Andre forhold gjør at det må rettes oppmerksomhet mot mulige ulemper. Kvale (2009) skriver at intervjuet er en enveisdialog og en utspørring som bare går i en retning. Det asymmetriske maktforholdet mellom forskeren og den som blir intervjuet, er en ulempe det er viktig å være bevisst. Det kan også være andre ulemper ved kvalitativt intervju. Det kan være mye mer tidkrevende og vanskelig å behandle data, og generalisering er ikke mulig på samme måte som i kvantitative undersøkelser. Kvale (2009) viser likevel til at det kan gjøres analytisk generalisering. Forskeren gir gjennom en begrunnet vurdering sitt syn på hva som gir

grunnlag for at funn i en undersøkelse også kan gjelde i en annen situasjon. I intervjusituasjonen kan det for noen, avhengig av tema, være vanskeligere å være ærlig, enn ved avkrysning på et skjema, når du er anonym. Det kan derfor være at folk ikke alltid snakker sant i et intervju. Selve intervjusituasjonen kan også påvirke den som intervjues på en uheldig måte og denne påvirkningen kalles intervju-effekt eller kontrolleffekt. Påvirkning i intervjusituasjonen gjør at informantene svarer slik de tror at intervjueren vil at de skal svare. De svarer for å gi et godt inntrykk, for å skjule sin uvitenhet eller rett og slett svarer det de tror er godtatt. Data og informasjon fra et slikt intervju vil ikke ha noen verdi (Larsen, 2007).

Intervjueren må være bevisst sin egen rolle i intervjuet. Det kan ofte være vanskelig ikke å stille ledende spørsmål, men ledende spørsmål kan noen ganger være nødvendige. De kan stilles for å innhente informasjon som intervjueren har mistanke om at holdes tilbake (Kvale, 2009). Fortolker intervjueren svar og bemerkninger tendensiøst, vil det være uheldig.

Intervjueren må også prøve å være oppmerksom og holde balanse i forhold til å dominere samtalen. Forskerens enighet eller uenighet kan bli tydelig hvis han på forhånd har tanker om mulige sammenhenger som gjelder intervjutema. Det er også viktig å vektlegge å ikke bruke tid på irrelevante ting i samtalen og å unngå at en mister kontrollen på den retning intervjuet tar. Hvis den intervjuede misforstår spørsmålene eller har vanskelig for å uttrykke seg, er det også svakheter forbundet med kvalitative intervjuer (Larsen & Vejleskov, 2006).

3.4 Intervjuguide

Til et semistrukturert intervju er det vanlig å utarbeide en intervjuguide. Når intervjuguiden skal utarbeides, er det flere forhold som er viktig å vektlegge for at den skal ha en best mulig funksjon i intervjuet. Den bør starte med nøytrale tema for å ha en stigning utover i intervjuet og avslutte med en mer generell avrundning. Innholdet i intervjuguiden består av et oppsett av emner med forslag til spørsmål som kan stilles. Spørsmålene som skal stilles, bør vurderes både i forhold til hvert tema og til dynamikken i intervjuet (Thagaard, 2010). Når jeg utformet min intervjuguide, forsøkte jeg å følge Kvaless (2009) beskrivelse av prosessen. Det er i utgangspunktet viktig å ha god kunnskap, både praktisk og teoretisk, om temaet for intervjuet. Ved utformingen av intervjuguiden kan det være nyttig å utarbeide to typer intervjuguides. Den ene skal inneholde forskningsspørsmål og ha et teoretisk språk, den andre intervju-spørsmål i intervjuedes dagligspråk. Jeg leste teori og aktuelle artikler for å lage forskningsspørsmålene. Etter at de var satt opp, forsøkte jeg å lage intervju-spørsmålene på grunnlag av disse. Intervju-spørsmålene bør være korte og enkle. Det bør være forskjellig

karakter på spørsmålene, noen kan være til introduksjon og oppfølging, noen direkte eller indirekte og andre strukturerende. Intervjuguiden vil hjelpe intervjueren til å holde en rød tråd. Spørsmålene er nyttige som holdepunkter for å komme tilbake til et tema eller for å starte på et nytt (Kvale, 2009). Noen av spørsmålene jeg tok med i intervjuguiden var vanskelig å lage enkle og korte. Det var nødvendig med noe beskrivelse for å komme fram til selve spørsmålet. Dette gjaldt for eksempel spørsmål om kompetansemålene i kroppsøving.

Kvale (2009) anbefaler å gjennomføre en pilotundersøkelse for å prøve intervjuguiden, og han understreker også betydningen av praksis for å bli en god intervjuer. Han sier : ”Intervjuet er et håndverk” og ” Når forskerens person blir det viktigste forskningsinstrumentet, blir forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet – hans eller hennes evner, følsomhet og kunnskaper – avgjørende for kvaliteten på den kunnskap som produseres”.(s. 101). For å få erfaring med intervjuguiden og trening med å intervjuer, gjennomførte jeg tre pilotintervjuer; et med min sønn som er Vg3 elev og to med elever på Vg3, en gutt og en jente ved skolen der jeg er kroppsøvingslærer. Etter gjennomføringen av disse, gjorde jeg noen endringer i intervjuguiden. Noen av de spørsmålene jeg hadde brukt syntes jeg var overflødige. Disse fjernet jeg, mens jeg tilføyde andre spørsmål som jeg mente ville være mer dekkende. Etter pilotintervjuene og ytterligere to intervjuer i selve undersøkelsen, følte jeg virkelig at jeg mestret det å intervjuer. I mye større grad fikk intervjuene preg av å være frie samtaler. Jeg opplevde at jeg hadde fått en direkte erfaring med det Kvale (2009) skriver om intervjuet som et håndverk. Jeg ble etter hvert kjent med intervjuguiden og kunne etter noen intervjuer være mer fleksibel i gjennomføringen ved å veksle tema og variere spørsmål etter hvordan utviklingen i det enkelte intervjuet ble. Den praktiske erfaringen under intervjuene, lærte jeg mye av.

Med innledning og avslutning, inneholdt den ferdige intervjuguiden tolv delemner. Den hadde relativt mange og detaljerte spørsmål (vedlegg 3). Jeg valgte dette for å ha spørsmålene som holdepunkter eller sjekkpunkter under intervjuene, ikke for å følge dem systematisk. Jeg brukte mange delemner og enkeltspørsmål fordi jeg forventet å få lite utfyllende svar på enkelte av emnene. Dette gjaldt, for eksempel, spørsmål om kompetansemålene i kroppsøving. Etter gjennomføringen av intervjuene følte jeg at mine antakelser var riktige og at intervjuguiden var dekkende for det jeg ville bruke den til. Den var et veldig nyttig redskap under gjennomføringen av intervjuene.

3.5 Søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

For å starte et forskningsprosjekt må en søke om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette må gjøres for å sikre at personopplysninger er tilfredsstillende sikret og ivaretatt i prosjektet. Det søkes via søknadsskjema på Internett: www.nsd.uib.no. Vanlig behandlingstid er fra tre til seks uker. Når jeg hadde opplegget for mitt prosjekt klart, skrev og fylte jeg ut søknadsskjema til NSD sammen med min veileder. Allerede etter en uke fikk jeg svar og tilbakemelding fra en fagkonsulent. Jeg besvarte denne raskt og hadde deretter to nye e-post utvekslinger om anbefalinger og endringer som fagkonsulenten foreslo. Hovedinnholdet i disse var: Hvordan tenkte jeg at kontakt med mulige intervjuobjekter skulle skje, og ville navnene på skolene bli nevnt i publikasjonen? Hvordan skulle utvalget trekkes og informasjon til elevene formidles? Hvordan ville elevenes anonymitet være sikret, og hva ville skje med datamaterialet etter prosjektslutt?

I tillegg til disse avklaringene, fikk jeg også aksept for en fremgangsmåte for å få kontakt med skolene og elevene. Dette forslaget var å la ledelsen ved skolen der jeg er lærer ta kontakt på e-post med ledelsen på de skolene som var trukket ut til utvalget. Rektorene kjenner hverandre, og sannsynligheten for et positivt svar om deltakelse er betydelig større enn hvis jeg som student sender et brev med spørsmål om deltakelse til hver enkelt skole. Det var ledelsen på min skole som kom med dette forslaget etter at de hadde gjort en vurdering av informasjonsskrivene til skolene og til elevene. De begrunnet forslaget med at det kommer jevnlig skriv og henvendelser om undersøkelser og opplegg som fort kan bli liggende på vent, for så å gå i ”glemmeskuffen”. En direkte kontakt fra rektor til rektor ville være en god sikring mot dette, mente min rektor.

Etter to uker fra søknaden om godkjenning ble sendt, fikk jeg svar fra NSD (vedlegg 4 og 5) om at prosjektet var godkjent, og at jeg kunne starte arbeidet med å sende ut informasjon. I søknadsprosessen og behandlingen av søknaden, fikk jeg raske svar og veldig gode og lærerike anbefalinger. De rettelsler, endringer og justeringer som fagkonsulenten i NSD kom med gjorde utgangspunktet for undersøkelsen bedre. Jeg ble gjennom søknadsprosessen trygg på at forhold rundt personopplysninger var sikret og forsvarlig ivaretatt. Dette gjaldt også for informasjon og kontakt med skolene og elevene.

3.6 Utvalg

Det var mange vurderinger jeg måtte gjøre for å få et utvalg av informanter til min undersøkelse. I kvantitative intervjuundersøkelser er det vesentlig å få så representative utvalg som mulig. I kvalitative intervjuundersøkelser er det andre forhold som vektlegges ved fenomenene som studeres og er bestemmende for hvem forskeren skal velge å få informasjon fra. ”Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver” (Thagaard, 2010 s.55). I min undersøkelse ønsket jeg å spørre elever om hvordan de erfarer vurdering i kroppsøving. Jeg måtte derfor ha et utvalg bestående av ulike skoler og elever. Hvor mange, hvilke elever og skoler skulle jeg velge? Hva skulle det legges vekt på ved utvelgingen? Et strategisk utvalg kan ha flere utforminger. En form for strategisk utvalg er *typisk utvalg*. De som utgjør utvalget er da typiske for fenomenene som studeres (Thagaard, 2010.). Til utvalget i undersøkelsen ønsket jeg å få informanter som ville gi uttrykk for meninger, oppfatninger og erfaringer om elevvurdering som kan være typiske. For kriteriene til utvalget var utgangspunktet at undersøkelsen skulle gjøres i Oslo kommune. Skolene skulle ha spredning i beliggenhet, variasjon i størrelse og studieretninger, i alt fem skoler. Elevene skulle være elever på Vg3, studiespesialiserende studieretning og være over 18 år. Det skulle være en gutt og en jente fra hver skole. Samtidig satt jeg opp en fordeling for ønsket måloppnåelse i kroppsøving for elevene, som skulle ha likhetstrekk med det som er karakterfordeling i faget. I kroppsøving har få elever lav måloppnåelse med karakter 1 og 2, mange har karakter 4 og 5 som er middels og høy måloppnåelse.

Ved fastsettelse av størrelsen på et utvalg er det noen retningslinjer som er viktige å ta hensyn til. Det bør ikke være med flere i undersøkelsen enn at det er mulig å gjøre gode analyser av det informantene sier (Thagaard, 2010). Antallet informanter vurderes også ut fra et metningspunkt. Tid, ressurser og loven om fallende utbytte, som sier at det etter et visst antall intervjuer vil komme stadig mindre ny informasjon, er bestemmende for antallet til et utvalg. Det er også bedre å bruke tid på grundig analyse ved å ha et antall som ikke er for stort. Et antall som er i området mellom litt under 10 og litt over 15 brukes ofte i vanlige intervjuundersøkelser (Kvale, 2009).

Tabell 1: Ønsket utvalg og faktisk utvalg.

Ønsket sammensetning av utvalg og faktisk sammensetning av utvalget fordelt på skole, kjønn og grad av måloppnåelse i kroppsøving. Grad av måloppnåelse er delt i lav = karakter 1-2, middels = karakter 3 og 4 og høy = karakter 5 og 6.

	Ønsket fordeling for gutt, jente og grad av måloppnåelse i kroppsøving						Ønsket fordeling for gutt, jente og grad av måloppnåelse i kroppsøving					
	Lav		Middels		Høy		Lav		Middels		Høy	
Skole	gutt	jente	gutt	jente	gutt	jente	gutt	jente	gutt	jente	gutt	jente
1				X	X					X(3)	X(5)	
2				X	X					X(4)	X(5)	
3				X		X				X(4)	X(5)	
4			X			X			X(4)			X(5)
5	X			X					X(3)	X(4)		

I det endelige utvalget hadde elevene følgende fordeling etter karakteroppgjør på Vg2: en jente karakteren 3, tre karakteren 4 og en karakteren 5, en gutt hadde karakteren 3, to karakteren 4 og to karakteren 5.

Det endelige utvalget ble litt annerledes enn det jeg hadde ønsket. Det var ingen i utvalget som hadde lav måloppnåelse med karakter 1 eller 2. Dette kan være en svakhet, men jeg vurderer det til å ha liten betydning. Det er få elever med lav måloppnåelse i kroppsøving, og jeg hadde kun forsøkt å få en elev med lav måloppnåelse til utvalget. Det ble i stedet en elev med middels måloppnåelse og karakteren tre. Bortsett fra at det ikke er noen med lav måloppnåelse, er jeg fornøyd med utvalget og med at alle elevene stilte opp til intervjuene. I utvalget er det ingen som har karakteren 1, 2 eller 6. Det er forholdsvis få som har disse karakterene blant elevene i videregående skole, spesielt 1 og 2. Jeg har derfor ikke gjort et nytt forsøk på å få et intervju med en elev med lav måloppnåelse.

For å sikre full anonymitet har jeg ikke nevnt skolens navn eller geografiske beliggenhet.

3.7 Gjennomføring av intervjuundersøkelsen

Min opprinnelige plan for å kontakte skoler og elever ble, som jeg tidligere har beskrevet, endret (se 3.5). Jeg hadde selv tenkt å sende informasjon om gjennomføring av undersøkelsen til skoler og elever. I stedet sendte rektor ved skolen jeg er lærer e - post direkte til rektor ved de skolene jeg hadde trukket til undersøkelsen. Dette fungerte meget godt. Jeg fikk raskt svar fra tre rektorer om at de var positive til deltakelse og til tema for undersøkelsen. De ville

videreformidle informasjonen og legge til rette for gjennomføringen. To rektorer ringte jeg etter noen dager og viste til e-posten som var sendt. Disse skolene bekreftet også at de ville tilrettelegge for gjennomføring av undersøkelsen. Når elevene ved hver av skolene hadde gitt samtykke til deltakelse skulle ledelsen kontakte meg. (Vedlegg 6 informasjonsskriv om undersøkelsen til skolene og vedlegg 7 informasjonsskriv til elevene).

Analysing, verifisering og rapportering av intervjuene er avhengig av kvaliteten på de opprinnelige intervjuene (Kvale, 2009). Det er viktig å sikre god kontroll over intervjusituasjonen. En slik kontroll har betydning for å sikre kvaliteten på intervjuet. Ved å ha kontroll over og sikre rammefaktorer på intervjustedet, sikrer en også at en kan ha regien over intervjusituasjonen. Å beregne god tid til reise og avtalt møte kan være viktig for slik kontroll. Betydningen av hvor intervjuet finner sted, om en kan snakke fritt, om intervjuet gjøres på skolen, på arbeidsplassen eller hjemme, vurderes etter tema for undersøkelsen. Målet for intervjueren må være å skape en regi som gjør at informanten føler seg trygg i situasjonen og ønsker å fortelle om seg selv (Thagaard, 2010). Hvordan intervjupersonen er, varierer fra intervju til intervju. Kvale (2009) understreker at den ideelle intervjupersonen ikke finnes. Det er ulike personer som passer til forskjellige intervju typer. Han vektlegger også at det er intervjueren som er selve forskningsinstrumentet. Det er derfor viktig at intervjueren har meget god innsikt i temaet for intervjuet og mestrer interaksjon mellom mennesker. Den som intervjuer må gjøre raske valg; hvordan skal jeg spørre og hva skal jeg spørre om? Det er også viktig for intervjueren å være oppmerksom på kroppsspråk og mimikk under intervjuet, både for seg selv og ved informanten. Kroppslige uttrykk kan gi signaler i intervjusituasjonen som påvirker intervjuet og kan være uttrykk for forhold som ikke kommer fram i samtalen.

Av de fem skolene hvor jeg gjennomførte intervjuene, var det kun ved en skole jeg fikk en utfordring vedrørende rammevilkår og sted for gjennomføring. Rommet som var reservert til intervjuet var opptatt av en annen. Mediateket med et åpent landskap ble foreslått som et alternativt intervjusted, men jeg vurderte dette lokalet som lite egnet. Andre kunne komme inn og forstyrre under gjennomføringen av intervjuet. I stedet fikk vi plass i en mellomgang hvor vi kunne sitte uforstyrret. Det var noe dempet lyd fra en filmfremvisning i rommet ved siden av, men jeg vurderte den til å være så lite sjenerende at den ikke hadde betydning, verken for selve intervjuet eller lyd kvaliteten på opptaket. Til lydopptak brukte jeg en diktafon av god kvalitet, og jeg noterte ikke. Ved start av intervjuet sikret jeg først at diktafonen var slått på.

Etter det konsentrerte jeg meg fullt og helt om å få god kontakt, god atmosfære og flyt i samtalen. Det var viktig at jeg klarte å være avslappet og naturlig.

Etter intervjuene var jeg meget godt fornøyd med hvordan jeg selv hadde mestret det å intervju. Jeg hadde fått god kontakt, og elevene var engasjerte i samtalen. Min opplevelse var at elevene hadde snakket fritt, var åpne om emnet for intervjuet og at de fant seg godt til rette i intervjusituasjonen. Jeg endret noe på bruk av intervjuguiden etter hvert som jeg behersket intervjuteknikken bedre. Det var god hjelp å ha gjennomført pilotundersøkelsen på forhånd. Intervjuguiden brukte jeg som et manus, både for å ha spørsmål klare og til å skifte emne. I alle intervjuene passet jeg på at jeg hadde vært innom alle emnene i intervjuguiden. Den fungerte derfor godt som verktøy for å holde struktur i intervjuene. Gjennomføring av et intervju tok omtrent trettifem minutter.

Jeg tror elevene hadde en positiv opplevelse, og at de kan ha fått ny innsikt gjennom intervjuene. En av informantene ga uttrykk for dette, da hun etter intervjuet sa hun hadde lært noe av samtalen. Dette kan være et tegn på at intervjuet fungerte (Kvale, 2009).

3.8 Transkribering

Som nevnt brukte jeg diktafon til lydopptak under intervjuene. Det ville være veldig tidkrevende å bruke disse opptakene til selve analysen. Det er derfor vanlig og mer hensiktsmessig å transkribere intervjuene. Intervjuene skifter da fra en form til en annen. I transkripsjoner oversettes talespråk til skriftspråk. Gode lydopptak er viktig for å sikre et best mulig materiale for transkriberingen (Kvale, 2009). Under lydopptakene var jeg bevisst på å unngå annen forstyrrende støy og forsøkte å passe på at informantene snakket tydelig og høyt. Ved transkriberingen av opptakene er det viktig å prøve å beholde intervjuets opprinnelige form og stemning. For å få dette best mulig, valgte jeg å bruke en profesjonell til å transkribere. Hans oppgave var å transkribere intervjuene i en direkte og muntlig form. Dette ble utført raskt, teksten fikk en god struktur og til sammen ble det 140 sider transkribert tekst. Materialet ble oversiktlig, godt å lese og jeg følte at det var håndterbart for videre analyse. Når en transkriberer lydopptakene selv, skjer også en bearbeiding og tolkning av materialet. Den som har gjennomført intervjuene kjenner også bedre hvordan stemningen var, hvordan kropps- og ansiktsuttrykk var, og om det var latter eller andre ikke verbale uttrykk under intervjuet. Det kan være en ulempe at den som transkriberer ikke kjenner til dette. Jeg valgte likevel å la en profesjonell transkribere, fordi jeg ville sikre god kvalitet på den tekniske

utførelsen av transkriberingen. Jeg vurderte fordelene ved dette til å være betydelig større enn eventuelle ulemper.

3.9 Analyse

Ved bruk av kvalitative intervju får en et omfattende datamateriale som skal analyseres. I følge Kvale (2009) er analysen en del av hele prosessen i en kvalitativ undersøkelse. Analysen starter allerede med utarbeidelse av problemstilling og utforming av intervjuguide, videre gjennom transkribering og til slutt en konklusjon. I analysearbeidet er det viktig med systematisering og strukturering av datamaterialet. I min analyse har jeg valgt en temasentrert tilnærming. Temaene for undersøkelsen er da i fokus (Thagaard, 2009). Ved denne tilnærmingen kan en gjøre sammenligninger av informasjon fra hvert tema, mellom informanter og med andre undersøkelser. Sammenligning av informasjon kan gi grunnlag for dypere forståelse. En inndeling av datamaterialet i kategorier, er grunnlaget for en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2009).

Min fremgangsmåte for å systematisere og strukturere materialet var å starte med et tema, for eksempel kompetansemål, og så samle utsagn fra hver elev som kan knyttes til dette temaet. Når disse utsagnene var samlet, vurderte jeg om de var relevante for det tema jeg hadde fokus på, eller om de passet inn under et annet tema. Etter denne systematiseringen og struktureringen var det mulig å sammenligne et utsagn i forhold til andre utsagn. Samtidig var det mulig å se om utsagnene var uttrykk for felles synspunkter og meninger, eller om elevene var delt i synet på et tema. Et tema kan da ses i forhold til kjønn, aktuell teori og tidligere undersøkelser.

For å få et overblikk over elevenes svar og for å kunne se svarene i forhold til hverandre, har jeg, for noen temaer, satt meningsinnholdet i elevenes utsagn inn i matriser. Matrisene har jeg brukt som en hjelp for å få overblikk over svarene og som hjelp for å gi beskrivelse av et forhold. Jeg utformet matrisene på bakgrunn av kategoriinndelinger for det aktuelle tema. I følge Thagaard (2009), er matriser egnet til å gi overblikk for å beskrive resultater og danne grunnlag for drøfting.

Jeg har valgt å presentere resultatene i en egen del, del 4.0. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket å presentere elevenes svar for seg selv. Jeg har også valgt å gi god plass i resultatdelen til elevenes svar. Dette fordi det er mange gode svar fra intervjuene. Elevenes stemme er viktig,

og det gir en mer levende og direkte fremstilling av resultatene enn en mer omfattende omskrivning. I del 5.0, drøfter jeg hovedtrekkene fra resultatdelen.

3.10 Reliabilitet, validitet og generalisering

Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som knyttes til verifisering av et prosjekt. Verifisering, eller kontroll, bør være en del av hele forskningsprosessen. Under gjennomføringen av et intervju bør, for eksempel, en intervjuer forsøke å verifisere sine fortolkninger av intervjupersonens svar (Kvale, 2009). Reliabilitet betyr pålitelighet, og har med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre, hvorvidt resultatene i en undersøkelse er pålitelige. Validitet dreier seg om resultatene er gyldige – hvorvidt en metode undersøker det den er ment å undersøke. Generalisering, generaliserbarhet eller overførbarhet, har å gjøre med forhold knyttet til hvorvidt resultatene fra en undersøkelse kan overføres til andre situasjoner. (Kvale, 2009). Disse begrepene har ulik betydning og vektlegges forskjellig innen kvantitativ og kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning varierer det om en bruker begrepene reliabilitet eller pålitelighet, validitet eller gyldighet og generalisering eller overførbarhet. Jeg velger å bruke begge begrepene i begrepsparene om hverandre. Begrunnelsen er at det innen kvalitativ forskning ikke er nedfelt noen bestemt praksis for bruk av begrepene (Thagaard, 2010).

Reliabilitet og validitet har stor betydning for hvor troverdig forskningen blir. Kvaliteten på det arbeidet forskeren gjør vil gi arbeidet troverdighet. Det vil styrke verdien av resultatene at reliabilitet og validitet er godt sikret og tatt hånd om i hele forskningsprosessen (Kvale, 2009).

3.10.1 Reliabilitet

Et forskningsprosjekt må tåle en kritisk vurdering, og det må tilstrebes at alle deler av prosessen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Reliabilitet har i kvantitativ forskning å gjøre med hvorvidt en forsker vil oppnå de samme resultatene som en annen forsker ved bruk av de samme metodene, såkalt repliserbarhet eller ekstern reliabilitet. Denne repliserbarheten er ikke like relevant i kvalitativ forskning, som i kvantitativ forskning. Det er hvordan forskeren argumenterer for måten data er fremskaffet gjennom forskningsprosessen som blir argumenter for reliabiliteten (Thagaard, 2010). Seale knytter intern reliabilitet til ”grad av samsvar i konstruksjon av data mellom forskere som arbeider innenfor samme prosjekt” (Thagaard, 2010 s. 199). Konkret og spesifikk rapportering av fremgangsmåter for rapportering og analyse, bør vektlegges av forskeren for å tilfredsstille dette. Thagaard viser

til både Seale og Silverman når hun skriver at forskeren bør være spesifikk og konkret om hvordan fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data rapporteres. Det fremheves at forskningsprosessen styrkes ved å gjøre den gjennomskiktig. Gjennom beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode som er detaljerte, kan andre vurdere forskningsprosessen steg for steg. Det bør også være teoretisk gjennomskiktighet. Grunnlaget for forskerens tolkninger vil da vises gjennom beskrivelsen av teoretisk ståsted. (Thagaard, 2010).

I mitt prosjekt har jeg forsøkt å sikre reliabiliteten gjennom hele forskningsprosessen. Jeg startet med å lese teori om vurdering etter at jeg hadde bestemt meg for hva emnet for prosjektet skulle være. Ved å lese teori, ville jeg få et grunnlag for det videre arbeidet. Jeg prøvde også å være nøye med alle deler ved utarbeidelsen av informasjonsskriv og intervjuguide. Under gjennomføringen av intervjuene var jeg nøye med å legge forholdene til rette slik at informantene skulle føle seg mest mulig vel i situasjonen. Jeg orienterte om bakgrunn for prosjektet, fortalte kort om min egen bakgrunn og forsøkte å skape en god atmosfære som ville bidra til at de snakket fritt og åpent om sine erfaringer med vurdering. Jeg har tidligere beskrevet teoretisk ståsted og gitt bred orientering om emnet vurdering. For å sikre kvaliteten på den transkriberte teksten valgte jeg en profesjonell til å transkribere lydopptakene. Transkripsjonens kvalitet har svært mye å si for sluttresultatet for en undersøkelse. Ved transkriberingen ble lydopptakene skrevet mest mulig ordrett, med pauser og opphold. Min del av samtalen fra intervjuene ble uthevet med fet skrift, for å skille svarene fra informantene som var i normal skrift. Dette gjorde teksten mer oversiktlig. Som jeg har beskrevet, mener jeg å ha gjort mye for at reliabiliteten skal være god. Jeg har i tillegg reflektert over konteksten for innsamlingen av data og om relasjonen til informantene har innvirkning på den informasjonen jeg fikk fra elevene. Thagaard (2010) understreker at dette er med på å sikre reliabiliteten. I dette prosjektet har jeg gjort intervjuer og analyser på egenhånd. Når det er flere som intervjuer og flere som gjør analysedelen, kan det bidra til å gi et prosjekt høyere reliabilitet. Innenfor rammen av et masterprosjekt og hvordan jeg tidsmessig har kunnet gjennomføre prosjektet, har det ikke vært aktuelt å være flere om dette.

Det er i intervjusituasjonen flere faktorer som kan påvirke informantene. Dette kan ha betydning for reliabiliteten. Føler de seg vel i situasjonen, vil de snakke åpent, er tema for intervjuet følsomt og kan det gjøre at informantene ikke vil snakke sant? Under mine intervjuer opplevde jeg at det var en god tone, informantene fant seg godt til rette og jeg mener intervjuene var preget av åpenhet og villighet til å snakke om emnet. Jeg hadde også en opplevelse av at jeg hadde god nytte av intervjuguiden. Under utformingen av intervjuguiden

vurderte jeg om det for noen av områdene ville være uheldig at elevene hadde lite innsikt. Jeg kunne regne med at jeg ville få korte svar ved spørsmål om kompetansemål i kroppsøving. Da dette var vesentlige spørsmål, fant jeg det nødvendig å ha dem med, selv om svarene ble korte og lite utdypende. Jeg følte heller ikke at min person; alder, kjønn eller bakgrunn hadde uønsket innvirkning på intervjusituasjonen. Det kan tenkes at noen elever vil oppleve det annerledes å bli intervjuet av en fersk student enn av en som har arbeidet som kroppsøvingslærer i mange år. Om det har hatt betydning er vanskelig å fastslå. Min opplevelse av det, er at det heller har vært positivt enn negativt, og at jeg ved mitt kjennskap til fagområdet gjennom praktisk erfaring, hadde gode forutsetninger for å lage en god intervjuatmosfære.

3.10.2 Validitet

”Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke” (Kvale, 2009 s. 250). I et kvalitativt intervju vil graden av validitet være bestemt av den håndverksmessige kvaliteten på arbeidet som har gitt resultatene til undersøkelsen. Forskerens tidligere erfaring og forskning på området er vesentlig og har betydning for hvordan funnenes validitet blir vurdert i forskningsmiljøer. Når resultatene av en undersøkelse vurderes, vil også forskerens person, moralske integritet og praktiske klokskap ha betydning i en slik vurdering (Kvale, 2009).

Validiteten til en undersøkelse er viktig, og Thagaard (2010) trekker fram mange forhold som har betydning og kan styrke den. En forsker bør redegjøre for hvordan det gjennom analyse av data og fortolkning, er trukket konklusjoner. Hvor grundig dette blir gjort vil bestemme fortolknings ”tyngde” og troverdighet. Det er viktig å ha en kritisk gjennomgang av analyseprosessen som er grunnlaget for tolkninger. En medstudent, veileder eller kollega kan gjøre dette. Det kan også gjøres ved å prøve å se undersøkelsen fra et annet og alternativt perspektiv. Hvis andre alternative tolkninger viser seg mindre relevante, vil dette øke verdien av egne tolkninger. Når tolkningene gjøres, er det viktig å ha dokumentasjon for alle tolkninger. Veien til forståelsen som en undersøkelse har resultert i, bør spesifiseres med fremgangsmåte for å vise hvordan forskeren kom fram til dette.

Det er særlig viktig å beskrive de erfaringene forskeren har gjort i prosjektet og relasjonene til informantene. Konklusjonene forskeren kommer fram til har grunnlag i disse erfaringene og relasjonene. Var forholdet til informantene preget av likeverdighet, eller var det noe i intervjusituasjonen som kunne gi en følelse av overlegenhet eller underlegenhet? Dette er

spørsmål som bør stilles. I et intervju er det forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Det er derfor et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant (Kvale, 2009). Dette, og andre forhold, kan ha betydning for hvordan intervjusituasjonen blir, som for eksempel forskerens bakgrunn. Jeg er student, men jeg har også lang erfaring og bakgrunn som kroppsøvingslærer. Det gjør at jeg i utgangspunktet er innenfor miljøet for undersøkelsen og forsker på mitt eget arbeidsfelt. En forsker som er innenfor miljøet kan ha et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres (Kvale, 2009). Jeg hadde ikke kjennskap til elevene og skolene som deltok på forhånd. Min opplevelse av intervjuene var at det var en god atmosfære under gjennomføringen. Jeg tror også at elevene hadde en tilsvarende opplevelse.

Thagaard (2010) skriver at tilknytningen til miljøet og betydningen den har for tolkningen, utvikles i relasjon til egne erfaringer. Det kan være både en styrke og begrensning å ha en slik tilknytning. Det kan gi en bedre forståelse av informantenes situasjon, men det kan gjøre at nyanser som ikke er i overensstemmelse med egne erfaringer blir oversett. Hva som er forskerens ståsted og hvordan den har påvirket tolkningen av resultatene, er vesentlig for andres mulighet til å bedømme forskningens validitet.

3.10.3 Generaliserbarhet – overførbarhet

En undersøkelses overførbarhet handler om i hvilken grad den sier noe som også kan gjelde for andre personer og i lignende situasjoner. Kriteriene for overførbarhet vurderes, i følge Kvale (2009), forskjellig innen ulike forskningsmiljøer. Positivismen har som mål å finne universelle lover, innen humanistisk psykologi er individets særegenheter hovedfokus og postmodernismen vektlegger kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. I min undersøkelse blir overførbarhet sett i forhold til kontekst, forskrifter for og teori om vurdering. Hvorvidt resultatene og tolkningene fra en undersøkelse er overførbare og har interesse for andre personer og situasjoner, kan avgjøres etter at det er sikret god reliabilitet og validitet for undersøkelsen (Kvale, 2009).

Kvale (2009) beskriver tre former for generalisering; **naturalistisk, statistisk og analytisk.**

Naturalistisk generalisering er subjektiv og basert på personlige erfaringer. Hvordan en person oppfatter situasjoner er mer sentralt enn formelle faktakunnskaper. Gjennom videreformidling, kan erfaringene bli konkret kunnskap.

I **statistisk** generalisering er representative, tilfeldige utvalg, basis og forutsetninger for overførbarhet. Utvalgenes størrelse kan være svært store, men kan også ha et lite antall så lenge resultatene er kvantifisert og det er gjort tilfeldige utvalg av individer.

Gjennom **analytisk** generalisering gir forskeren en begrunnet vurdering av hvorvidt funn i en undersøkelse kan overføres til en annen situasjon. Likheter og forskjeller i to situasjoner analyseres og gir grunnlag for i hvilken grad funnene kan brukes for å si noe om en annen lignende situasjon. Denne formen for generalisering, er basert på assertorisk logikk. En logikkform som er typisk for juridisk argumentasjon i rettssalen og generaliseringsargumenter basert på teori. Forskeren uttrykker argumenter, viser til funn og lar andre bedømme holdbarheten av generaliseringene.

Analytisk generalisering kan enten være **forskerbasert** eller **leserbasert**. I *forskerbasert* generalisering argumenterer, beskriver og forklarer forskeren hva det er ved resultatene som gir grunnlag for overførbarhet. Ved **leserbasert** generalisering, er det den enkelte leser som vurderer overførbarhet til andre situasjoner ut fra den kontekstuelle beskrivelse som intervjuundersøkelsen gir (Kvale, 2009).

Allerede under gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg naturalistisk overførbarhet. I samtalen med elevene hadde jeg flere ganger en følelse av at det de snakket om, også var gyldig for andre elever. Min utfordring, er å formidle elevenes fortellinger så andre lesere kan få en slik opplevelse. Den analytiske generaliseringen må jeg argumentere for ved å vise til eksempler i teksten og knytte disse til aktuell teori. Dette kommer jeg tilbake til i analyse og drøfting av resultatene.

3.11 Etikk

I mitt prosjekt har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med ti elever i videregående skole. Det er min oppgave som forsker å gi informasjon om prosjektet til elevene og å følge etiske grunnprinsipper under gjennomføringen av undersøkelsen. En undersøkelse med kvalitativt intervju som metode, innebærer personopplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner. Personopplysningsloven av 2001 (Lovdata.no, 2009) har krav om meldeplikt for prosjekt som forutsetter behandling av personopplysninger. Prosjekter ved høyskoler og universiteter skal meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (Thagaard, 2010). Prosjekter kan først settes i gang etter at søknad er behandlet og godkjent i NSD.

For å ivareta etiske overveielser, har jeg lagt vekt på tre grunnprinsipper for å sikre informantenes integritet; **informert samtykke**, **konfidensialitet** og **konsekvenser**. Videre vil jeg gjøre rede for disse tre grunnprinsippene.

Informert samtykke: Det er et utgangspunkt for all forskning at forskeren må ha et informert samtykke fra informantene (Thagaard, 2010). Et samtykke skal skje uten ytre press, og det skal være gitt informasjon om alle sider ved prosjektet. Deltakelse skal være basert på frivillighet, som også innebærer at en deltaker kan trekke seg fra prosjektet hvis denne skulle ønske det. Informantene i min undersøkelse fikk en e-post, videresendt fra skolens ledelse, med beskrivelse av prosjektet før de møtte til intervju. Jeg startet også intervjuene med å forklare prosjektet og å spørre om deres samtykke til deltakelse. Det ble også understreket retten de hadde til å kunne trekke seg fra prosjektet om de ønsket det.

Konfidensialitet: For å sikre konfidensialitet i forskning, er det et krav om at private data som kan identifisere deltakere ikke avsløres (Kvale, 2009). Konfidensialitet kan knyttes til mange deler av et prosjekt. Thagaard (2010) beskriver flere forhold som er viktige å vektlegge under gjennomføringen av et prosjekt. Endring av navn er en måte å sikre anonymisering av informantene. Det er også viktig å være påpasselig med ikke å bruke personopplysninger og informasjon som kan føre til identifisering av informantene. All behandling av informasjon må skje på en måte så informantenes identitet forblir skjult. Når intervjuene er foretatt og data skal oppbevares, er det viktig at disse oppbevares uten mulighet for identifisering av deltakere. Opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner, skal oppbevares forsvarlig og slettes etter prosjektets slutt. Det er også viktig å hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner (Thagaard, 2010).

Når jeg har presentert informantene og resultatene, har jeg anonymisert skolene ved å betegne dem med bokstaver og ved å gi elevene fiktive navn. Lydopptak og transkribert tekst er oppbevart forsvarlig i min private bolig. Alt materiale fra intervjuene slettes i tråd med retningslinjer fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste etter at prosjektet er vurdert og godkjent.

Konsekvenser: Forskeren må ha tenkt gjennom hvilke mulige konsekvenser deltakelse i et prosjekt kan ha for informantene. En deltakelse skal ikke kunne medføre at en informant, som følge av deltakelsen, kan utsettes for fare eller skade (Thagaard, 2010). Det er viktig å beskytte den enkeltes integritet. En gjenkjenning av seg selv i en tekst kan for noen oppleves

problematisk, men ofte er det en positiv opplevelse å være med i et prosjekt. Det kan gi mer innsikt i egen situasjon (Thagaard, 2010).

For informantene i min undersøkelse kan jeg ikke se noen negative konsekvenser av å delta. De vil selv kunne ha en mulighet for å kjenne seg igjen, men for andre vil det være umulig å gjøre det. Mitt inntrykk var at alle hadde en positiv opplevelse av å delta i intervjuene.

4. Presentasjon av informanter og resultater

I dette kapittelet vil jeg først gi en kort presentasjon av elevene som har vært med i undersøkelsen. Deretter viser jeg resultatene av undersøkelsen. I presentasjonen av resultatene vil jeg vise resultatene ved sitater fra intervjuene for å gjøre elevenes stemme mest mulig levende og uten for mye omskrivning. Resultatdelen har tretten deler. Jeg spør først om elevene husker den første erfaringen de hadde med vurdering i kroppsøving og deretter om hvordan hver enkelt har hatt erfaring med vurdering i faget. Etter disse første delene av presentasjonen kommer jeg inn på elevenes erfaring med kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse, involvering i egen læring, hvordan tester brukes og hvorvidt elevene opplever at trening av grunnleggende ferdigheter er en del av undervisningen. Hver resultatdel er knyttet til hovedproblemstilling og underproblemstillingene for undersøkelsen. Når jeg presenterer resultatene har jeg forsøkt å finne typiske utsagn der elevene gir uttrykk for sine erfaringer, og som viser likheter og forskjeller i det de opplever. Informantene har fiktive navn for å sikre anonymitet. Resultatene blir gitt som beskrivelser og sitat av elevenes utsagn. Når et sitat er en del av en lengre tekst er det merket med (...), fordi det ikke har vært nødvendig å gjengi hele teksten. I noen deler lar jeg sitater og presentasjoner tale for seg. I andre deler gir jeg en kort tolkning av hvordan jeg forstår utsagnene til elevene. Der noe har vært uklart ved det elevene har sagt i et intervju er dette i transkriberingen markert med [uklart]. I drøftingsdelen vil jeg analysere og diskutere resultatene i lys av relevant teori, egen forståelse og tolkning og andre undersøkelser om vurdering.

4.1 Presentasjon av informantene

Informantene i undersøkelsen er elever på studiespesialiserende studieretning på fem videregående skoler i Oslo. Det er fem gutter og fem jenter, alle over 18 år. Presentasjonen av elevene er et kort sammendrag av det de svarte på spørsmål i introduksjonsdelen av intervjuet. Dette var spørsmål om hvordan de likte faget kroppsøving, hvor fysisk aktive de var og hvilken karakter de fikk ved siste karakteroppgjør. Elever fra samme skole er presentert sammen. Skolene i undersøkelsen har beliggenhet rundt i hele Oslo; Oslo vest, sentrum og Oslo øst. Det er en skole med lavt elevtall på 350, en skole har mange elever med 850 elever og en skole har også idrettslinje som studietilbud. Jeg gir ingen presentasjon av den enkelte skole. Dette har jeg valgt fordi det med en beskrivelse av skolene ville være vanskelig å sikre full anonymitet.

Skole A

Katrine: Hun liker faget kroppsøving veldig godt. Hun sier: ”Det er litt utenom de andre fagene, litt sånn avbrekk. Men det er noen ganger de gjør litt unødvendige ting som... ja, bare å leke i hele 20 minutter” (...). Hun får 5 i kroppsøving, er aktiv svømmer og trener ni ganger i uken.

Nikolay: Nikolay trener med litt forskjellig, svømming to ganger i uken og ellers pleier han å drive med downhill-sykling. Det har ført til noen skader og derfor er svømming en god aktivitet. Nicolay fikk 4 i kroppsøving. Han sier om kroppsøving

Jeg synes det er et morsomt fag. Det er gøy. Du kommer deg unna alt det faglige på en måte da og er mer aktiv sånn sett

Skole B

Silje: Silje liker faget kroppsøving godt

Jeg synes det er gøy, litt vanskelig kanskje... eller... det er vanskelig når vi gjør ting når man trenger utholdenhet og styrke og sånn, for det er kanskje der jeg ikke er så veldig god, men jeg synes det er veldig gøy, og særlig når vi spiller ballspill og... når vi gjør sånne morsomme ting.

Morsomme aktiviteter er aktiviteter der hun ikke må gjøre alt selv, som for eksempel i ballspill. Silje fikk 4 i kroppsøving ved siste karakteroppgjør.

Håvard: Håvard liker kroppsøvingfaget godt, men synes det er for mye teori, mye unødvendig og mye gjentakelse. Det er den samme boka i tre år. Han har en opplevelse av at faget er femti prosent teori. Håkon sier han er over gjennomsnittlig fysisk aktiv. Han trener ikke fast og ikke i en organisert aktivitet. Han fikk 3 i kroppsøving.

Skole C

Stine: Stine liker kroppsøving kjempegodt. I timene føler hun seg glad og føler at lærerne er glade. Hun pleide å trene tidligere, men har ikke tid lenger fordi hun jobber. Når hun er ferdig på skolen vil hun starte å trene igjen på egenhånd for da får hun tid. Hun fikk 4 i kroppsøving ved siste karakteroppgjør.

Faroq: Faroq forteller at han gikk på en annen videregående skole forrige skoleår, men med samme læreplan. Faget kroppsøving elsker han. Det er det han driver med, idrett og fotball og sånt, så det er et greit fag. Han trener styrke og spiller fotball i en klubb med trening to til tre ganger i uken, pluss kamp. Han trener også på egenhånd og har valgt breddeidrett som programfag. Det blir en god del fysisk aktivitet i uka. Faroq fikk 5 i kroppsøving.

Skole D

Anine: Anine sier om kroppsøvingfaget;

Det er ikke yndlingsfaget mitt. Men det er ikke sånn at jeg gruer meg til gymmen heller. Det eneste altså... jeg er jo jente da, jeg synes det er litt stress å ta med seg en stor bag på skolen, en ekstra bag. Og spesielt når det er på fredager fordi på fredager så drar man jo ikke alltid hjem etter skolen. Så det er litt sånn slitsomt å måtte ta med seg den gymbagen alltid.

Kroppsøving er som oftest gøy, men ikke alle aktiviteter. Hun liker godt dans, men det har de hatt bare to ganger. Det hun ikke liker er volleyball, hun får det bare ikke til. Dessverre er det minst av det hun liker best og mest av det hun liker minst. Anine fikk 4 ved siste karakteroppgjør. Hun prøver å trene tre ganger i uken på SATS og synes fysisk aktivitet er viktig.

Gøran: Gøran liker kroppsøving veldig godt. Det gir en mulighet for mosjon selv om han går på skolen. Han fikk 4 i kroppsøving og sier at det var fordi han ikke hadde så god innsats som han har nå. "Nå gir jeg alt jeg har, jeg får fem og seks i alle vurderinger", sier han. Han har spilt fotball i syv år, har trent taekwondo og spilt tennis. Han beskriver seg selv som fysisk aktiv selv om det har vært lite i det siste.

Skole E

Namrah: Namrah er direkte når hun svarer: "Jeg liker ikke kroppsøving. Jeg liker bare når vi skal spille sånn ballspill, fotball, volleyball. Men ellers, løping og alt det der det liker jeg ikke i det hele tatt. Så kroppsøving er ikke det viktigste faget". Utenom timene med kroppsøving pleier hun å spille fotball med lillebroren sin en til to ganger i uka. Ellers driver hun ikke med noe idrett. Hun fikk 3 i kroppsøving.

Ilitzje: Ilitzje har vært utvekslingselev i London i et år. Der hadde de ikke kroppsøving, men hadde ansvar for å trene selv. På Vg1 fikk han 5 i kroppsøving. Han er fysisk aktiv og trener

omtrent hver dag på egenhånd med løping, litt styrketrening og litt av hvert annet. Tidligere spilte han fotball, men han er ikke med i klubb nå. Ilitzje sier han elsker kroppsøving.

Kroppsøving er et fag de fleste av informantene sier at de liker godt. De sier det er morsomt, gøy, noen at de liker det godt og to sier de elsker kroppsøving. Det er ei jente som sier at det ikke er yndlingsfaget, men at hun ikke gruer seg til timene heller. Ei jente sier at hun ikke liker kroppsøving.

To av informantene sier at de ikke er fysisk aktive utover timene med kroppsøving på skolen. En av jentene har ikke svart på dette. De andre sier de driver med organisert idrettsaktivitet eller trener på egenhånd. En av jentene trener ni ganger i uken, syv ganger svømming og to ganger styrke. Samlet er det en gruppe der alle unntatt en er positive til kroppsøving. Det er også en som ikke regner seg som fysisk aktiv utenom timene med kroppsøving.

4.2 Presentasjon av resultatene

Presentasjonen av resultatene følger oppbyggingen av intervjuguiden og er elevenes svar på spørsmål knyttet til hovedproblemstilling og underproblemstillinger for undersøkelsen.

4.2.1 Første gang elevene fikk vurdering i kroppsøving

I den første delen av intervjuet ønsket jeg å ha en åpen tilnærming. Når jeg stilte det første direkte spørsmålet om vurdering i intervjuet spurte jeg om hva de husket som den første vurderingen i kroppsøving. Mitt ønske med dette spørsmålet var å få spontane og direkte svar før jeg spurte om mer spesifikke emner om vurdering. Jeg mener at dette ble vellykket.

En elev svarte at han ikke husket noen første gang med vurdering i kroppsøving. Alle de andre svarte at det første de husket var en test. Katrine husket en test i 8. klasse med måling av kastlengde i kulestøt og Nikolay sier; (...) ”det må være en test, sånn styrketest eller noe”.

Syv av elevene husket en form for løpetest som den første vurderingssituasjonen. De nevnte flere forskjellige utholdenhetstester; Coopertest og løping rundt Jordalbanen, Østensjøvannet eller Steinbruvannet med karakter etter oppnådd tid og tilbakelagt distanse.

Det kan virke som guttene i utvalget har et mindre anstrengt og komplisert forhold til disse testene enn det noen av jentene har. Utsagn fra Gøran, Anine og Namrah kan illustrere noe av hvor forskjellig disse testene kan oppleves.

Gøran sier om opplevelsen av den første testen, som var en blanding av styrketest og løpetest med 10 pushups, 20 situps og en hinderløype, at; (...) ”det var storkoselig”, for å understreke at han likte testen.

Anine svarer dette på mitt spørsmål om hvordan hun husker første gang hun fikk en vurdering i kroppsøving:

Jeg hadde sånn løpetest. Der fikk jeg 4. Det var helt forferdelig. Verste løpetesten jeg noen gang har hatt.

Hvordan har det gått senere da?

Jeg har ikke hatt så mange løpetester, jeg har alltid klart å snike meg litt unna.

Blir det godtatt?

Hittil så har jeg klart det ganske fint.

Namrah sier ikke direkte at det er en test som har vært hennes første erfaring med vurdering. Hun referer til løping og jeg tolker dette til å være en løpetest ut fra det hun svarer;

(...) Men etterpå, i 7. så ble det litt vanskeligere. I 8., det var der karakteren egentlig kom, men før når jeg var i 6. sa bare læreren at du er flink og sånt. Men i 8. så fikk jeg 3er fordi det var sånn løping og sånt, ikke sant, og da tenkte jeg ok, det der greier jeg ikke og da bare ga jeg opp egentlig. Jeg ga opp i 8. klasse. Så jeg har aldri likt gymmen. Jeg liker ikke den.

Mitt inntrykk av hvor omfattende bruken av tester er og mer om hva elevene sier om hvordan de opplever bruk av tester, vil jeg beskrive i 4.2.7 og 4.2.8 av resultatdelen.

4.2.2 Erfaring med vurdering i kroppsøving

Etter at elevene hadde fortalt om sin første erfaring med vurdering i kroppsøving fortsatte jeg intervjuet med et spørsmål om hvordan deres videre erfaring med vurdering i kroppsøving var. Det er mange forhold ved vurdering elevene viser til når de beskriver sine erfaringer.

”Bra med karakterer i enkeltøvelser”

Katrine føler vurderingen er bra fordi elevene får karakter i forskjellige enkeltøvelser. De har masse øvelser og får karakter i hver enkelt øvelse. Hun sier: (...) ”hvis du er dårlig i kulestøt så er du kanskje god til å løpe da, så veier jo det litt opp på en måte”.

”Innsats bør telle mer og tester mindre”

Nikolay synes det er litt urettferdig. Han mener han har god innsats og gjør det bra på tester, men har fått 4 på skriftlig. Det er kjipt at det skriftlige skal telle så mye for det har ført han langt ned på karakterskalaen.

Nikolay sier videre at grunnlaget for karakter er gitt etter en skala for 3000 m eller med bestemte krav i kulestøt. Det er testresultatene som vektlegges. Hva han mener om dette som et grunnlag for karakter uttrykker han når han sier:

Læreren burde se på eleven... hvor mye han er med i timen og hvor hardt han satser på en måte, det synes jeg er mye mer viktig enn det... det enn selve testene, fordi det er ikke alltid på testene at du gjør det så bra.

På spørsmål om det er noe annet som er oppgitt som grunnlag for karakter svarer han at det bare er testresultatene som er oppgitt som grunnlag for karakter.

”For mye tester”

Silje sier hun opplever forskjell på vurderingen fra ungdomsskolen til videregående. På ungdomsskolen trengte en nødvendigvis ikke å gjøre det kjempebra så lenge du støttet de andre, viste vilje og var med. Det teller ikke så mye på videregående føler hun, der må du prestere for å få bra karakter. Om å prestere sier hun; (...) ”vi har jo forskjellige tester, så det er vel mest der man egentlig får vist hva man kan”.

”Urettferdig vurdering”

Håvard er ikke helt fornøyd med hvordan han opplever vurdering i kroppsøving. Han sier: ”Jeg synes den egentlig har vært sånn halvveis, man burde få uttelling for at man gjør det veldig bra i stedet for at du spiller fotball”. Jeg tolker beskrivelsen ”at man gjør det veldig bra”, til å bety å gjøre så godt man kan. Det er noe urettferdig i at de som allerede er gode i en idrett, for eksempel fotball, gjennom å drive idretten skal få uttelling for god ferdighet, mens de som gjør så godt de kan ikke får uttelling for det. Håvard påpeker også et annet forhold som han synes har vært urettferdig ved vurdering av elever i kroppsøving:

(...) det er mange som på en måte har sånne ting som gjør at de kommer seg helt unna gym, men da fortsatt får en karakter i gym. Som for eksempel en venninne som har en

kneskade som er permanent, hun går ut med 5 i gym bare fordi hun gjør det bra på teoriprøvene.

”Testing i øvelser - uten trening”

Stine sammenligner hvordan vurderingen i kroppsøving var på ungdomsskolen med hvordan hun opplever den på videregående. Hun sier:

Jeg synes det var bedre på ungdomsskolen enn nå, for å være helt ærlig. Fordi nå virker det som om testene vi har nå, det går så mye ut på å...du skal ta stille hopp...noen er naturlig bedre enn andre...det er liksom forventet at alle har drevet med det.

Jeg tolker dette som et uttrykk for at hun føler at de blir testet i øvelser som de får liten mulighet til å trene på og at det nærmest er forventet at de kan disse øvelsene fra før. Hun ser noe annerledes på testing av utholdenhet. Stine fortsetter; (...) ”Så utholdenhet er kanskje noe annet, fordi det er noe du liksom driver med hver dag”.

”De ser etter ferdigheter”

Når Faroq blir spurt om hvordan han opplever vurderingen og hvordan hans erfaring med vurdering i kroppsøving har vært svarer han:

(...) de ser etter ferdigheter, ikke innsats tror jeg. De ser heller etter hvor mye du kan. Det er vel egentlig bare det.

Når du sier hvor mye du kan, hva tenker du på da?

Liksom... det hjelper ikke å gi alt i fotball hvis du ikke er god. Det er sånn.. selv om du er elendig og gjør ditt beste så har ikke det noe å si så lenge du ikke er god.

Hva tenker du når du sier du kan, har du blitt forklart hva du skal kunne?

Nei... jeg husker de sa jo at det var sånn ferdigheter er det som teller.

Ja, og ferdigheter, er det beskrevet på noen måte?

Ferdigheter er nivået ditt, hvor god du er.

Men er det sagt noe om nivå, hva nivået skal være for å få...

Det kommer an på, fra klasse til klasse tror jeg, det tror jeg, men det har vi ikke blitt forklart.

”Guttene dominerer”

Når Anine får spørsmål om hvordan hennes erfaring med vurdering i kroppsøving har vært er det tydelig at hun opplever forskjellen i fysisk styrke og guttenes røffe væremåte som negativ for egen mulighet til å vise hva hun kan.

Først sier hun at vurdering har det vært i de forskjellige lagsporter, individuell idrett, turn, dansing, håndball, volleyball og alle sånne ting. Når jeg spør om hun får vist det hun kan, så svarer hun:

Nei ikke alt. Eller det som er, er at i klassen så er det jo veldig mange gutter og få jenter, og da ... guttene tar ekstremt mye plass og når de kaster ball og sånn så skyter de jo seriøst hardt. Og da er det ikke alltid liksom man føler man får vist det beste. Det er bedre ... sånn på barneskolen, nei på ungdomsskolen så delte man – for da var det 50/50 jenter og gutter – og da var det sånn at da delte vi oss opp, jentene og guttene. Og da følte jeg at jeg fikk vist mer hva jeg kunne enn nå.

”Innsats og å gjøre sitt beste”

Gøran svarer på spørsmålet om hvordan hans erfaring med vurdering i kroppsøving har vært at hans personlige oppfatning er at lærerne gir vurdering etter hvordan hver enkelt elev gjør sitt beste:

(...) Det betyr at man ikke må være så veldig god i fotball. Det er bare at du faktisk prøver. At du løper etter ballen, du prøver å ta ballen og gjør alt du kan for å spille ... for å kunne få laget til å vinne.

Elevenes innsats og det at de gjør sitt beste er noe av det Gøran har erfart som grunnlag for vurderingen i kroppsøving.

”Vurderingen har gjort meg dårligere”

Etter hva Namrah sier om sin erfaring med vurdering i kroppsøving virker det som den i stor grad har vært negativ. Hun sier:

(...) Den har fått meg til å bli dårligere egentlig, fordi uansett hvor mye jeg prøvde, ikke sant, så fikk jeg ingen feeling. Lærerne sa, du må hoppe høyere og lengre enn det du gjør, så da får du bare en 3er i det. Og så prøvde jeg å hoppe i hoppetau og, den

greide jeg heller ikke, så fikk jeg 3er i det også. Så det fikk meg til å bli enda dårligere enn det jeg egentlig var. Så jeg tenkte ok, nå gidder jeg ikke.

Tredeling fra reform 94

Ilitzje har en ganske klar oppfatning av hva han har erfart som grunnlag for vurdering i kroppsøving. Han sier:

(...) Helt greit egentlig. Jeg tror det er 2/3 fysikk, fysiske øvelser, det kan være alt fra løping til styrke, og 1/3 teori. Og det synes jeg er greit. Fordi jeg forbinder ikke gym med teori, det er mer sånn... Jo, selvfølgelig, litt teori, man må kunne kjenne til muskler og hva slags øvelser man må ta for å trene de forskjellige musklene.

Det virker her som han refererer til det som var kriterier for karaktersetting i kroppsøving i R 94. I denne læreplanen var det en tredeling mellom områdene Kunnskap (holdning), ferdighet og innsats. Det skulle være en lik vekting av de tre delene.

En gjennomgang av elevenes svar viser at en gruppe er positive eller har en nøytral beskrivelse av sine erfaringer med vurdering i kroppsøving. Dette er de elevene som fikk fem i kroppsøving. En sier at vurderingen er bra fordi det er mange enkeltøvelser de har tester i. Er man litt dårlig i en så retter det opp når man er bra i en annen. De sier også at ferdigheter bestemmer, at vurderingen er etter om eleven gjør sitt beste og at vurderingen er grei.

Den andre gruppen har kommentarer med grunnlag i sine erfaringer og påpeker flere forhold:

- Vurderingen kan være litt urettferdig
- Det er testresultatene som teller
- Hvor mye du er med burde telle mer
- Det skriftlige, teori teller for mye
- Det var bedre på ungdomsskolen
- Guttene er for dominerende

Hva bør vektlegges i vurdering i kroppsøving? Elevenes meninger.

Erfaringene elevene har i kroppsøving og hvordan de opplever vurderingen danner grunnlag for hva de mener bør vektlegges. Innsats, ferdigheter, fremgang og orden og oppførsel er områder de har meninger om.

”Innsats og oppførsel”

Innsats og oppførsel kan noen ganger være vanskelig å skille. Katrine beskriver dette når hun sier:

(...) jeg føler de som bråker mest, de får jo bedre karakterer føler jeg fordi det ser jo ut som de gjør mer. Mens de som er veldig beskjedne og kanskje ikke tør å løpe og ta ballen og sånn, de får jo dårligere da,...

Nikolay, Silje, Faroq, Gøran og Ilitzje sier at innsats bør vektlegges, bør vektlegges mer, at det er viktig og at det bør trekke ned hvis innsatsen er dårlig. Dette er tydelige uttrykk for at det elevene forbinder med innsats er noe de mener bør være en viktig del av vurderingen.

Silje sier om betydningen av orden og oppførsel for vurdering at:

(...) hvert fall oppførsel, at man ikke skal ødelegge for de andre og man skal vise respekt og sånt, det er veldig viktig. Hvis ikke så er det jo veldig vanskelig å prestere, hvis man vet at man bare blir ledd av for eksempel eller noe sånt da. Men jeg føler at på videregående så er det mindre av det enn det var på ungdomsskolen.

”Orden og oppførsel”

Håvard sier om orden og oppførsel: (...) ”Jeg synes absolutt at det skal ha noe å si. Særlig det med gymtøy”.

Gøran sier at: (...) ”Ja hvis du bråker mye så vil jo det tilsa det at vurderingen går ned så klart. Og det er jeg jo da ganske enig i, man må følge med i timen mener jeg, være konsentrert”.

Ilitzje sier at han ikke har opplevd at orden og oppførsel har hatt noen betydning for vurderingen og han synes heller ikke at det skal ha det. På spørsmål om framgang og forbedring bør vektlegges i vurderingen svarer Ilitzje:

(...) Selvfølgelig bør en gjøre det, da vet man at man har lagt... at man har brukt tid til gym og ikke..

At man har trent.

Ja at man har trent, man har... ja, trent ja. Men det kan være et problem og, som jeg sa, at noen velger å gjøre det dårligere enn de egentlig kan.

Du kan legge lista lavt til å begynne med, være litt taktisk.

Ja, være litt taktisk ja.

Hva elevene mener lærer vektlegger ved vurdering i kroppsøving?

I Kunnskapsløftet (Utdaningsdirektoratet, 2006) og i forskrift om vurdering til opplæringsloven (Lovdata, 2009) er det klare prinsipper og regler for hvordan vurdering i alle fag skal være. Hvilken kompetanse den enkelte lærer har og den praktiske dyktighet til å følge disse prinsippene og reglene varierer. Hvor godt kjenner lærerne til de nye retningslinjene og hvor villige er de til å endre tidligere vurderingspraksis? Dette er spørsmål som er avgjørende for hvordan en ny praksis blir. Elevenes svar på spørsmål om hva læreren vektlegger og hvordan han har orientert om grunnlaget for vurdering, viser at lærerne på de forskjellige skolene sier mye av det samme enten det er om hva de vektlegger eller om grunnlaget for vurdering.

”Innsats”

Katrine sier om innsats og hvordan innsats vektlegges: ”De sier at det skal vektlegges, men at det ikke skal telle på karakteren da fordi det er de testene som teller”. Katrine forklarer at elevene bare får vite hvor langt de må kaste, hvor fort de må løpe og at hun synes læreren legger for mye vekt på skriftlige prøver. Hun mener det legges mer vekt på resultat av teoretiske prøver enn på det praktiske. Hun sier:

(...) det er jo egentlig blitt sånn. For i fjor så fikk jeg i hvert fall 6 i alle testene da, kanskje en 5er, og så fikk jeg 5 til 6 på den skriftlige, og allikevel så får jeg 5 liksom. Så jeg føler liksom det er den som liksom trakk veldig ned da. Og det gjorde det vel egentlig for de fleste og.

Når det gjelder framgang og forbedring, mener du det er noe som vektlegges i vurderingen?

Ja de sier jo at vi skal gjøre det, men egentlig så synes jeg at det kanskje ikke har så mye å si om du kaster den... for vi øver jo ikke på kulestøt, vi øver på det en gang i året, og så har vi testen. Og hvorfor skal man bli noe bedre på det liksom, vi har jo

ikke øvd noe spesifikt på det da. Hvis vi hadde løpt hele tiden så da burde vi jo kanskje blitt bedre, men samtidig så er det bare en gang i uken...

”Testresultatene”

På spørsmål om klassen har fått orientering av læreren om grunnlaget for vurdering svarer Nikolay at det ikke er gitt noen orientering om grunnlaget for vurdering; (...) ”det er bare testresultatene”. På spørsmål om framgang og forbedring har betydning svarer han:

Ja det er det. Du ser jo det... de har jo mange forskjellige økter da gjennom en hel måned med basket så har vi liksom vurdering til slutt hvor god du er på det. Men jeg synes han læreren vår ikke legger så mye vekt på det, at hvor... for fremdrift og sånt. Det er mer på de testene han legger mest vekt på.

Silje sier dette om hvordan læreren har orientert klassen om grunnlaget for vurdering:

Ja vi har sett noen som sagt sånne ark hvor det står hva man må gjøre holdt jeg på å si for å få...

Og det som står der det er helt konkret...

Det står hvor mange runder på cooper'n som er 6er for eksempel, jeg tror det var for eksempel 8 runder for jenter da, og så...

”Teori”

Håvard er opptatt av at det legges for mye vekt på teori. Han sier:

50 % er teori, i hvert fall sånn som jeg har forstått det. (...) vi har en teoretisk undervisning hvor vi da på en måte repeterer alle musklene og hvordan vi skal trene dem og sånn, og så har vi da en prøve. Og da den prøven setter 50 %. Jeg synes ikke det er riktig fordi det å kunne få 3 i gym når man på en måte løper eller hopper eller utøver da til en 5er eller 6er, det synes jeg blir rart nesten.

Håvard synes vurderingen ikke er rettferdig og fortsetter: ” Nei jeg synes egentlig den kunne vært annerledes gjort, det synes jeg. Det at teorien er 50 % det synes jeg er for mye, det er på en måte hovedpoenget”.

”Testene”

Stine har en opplevelse av at lærerne vektlegger annerledes dette året i forhold til året før: (...) ”Jeg mener å huske at i fjor så gikk det mer på hvor mye du var med i timene. Nå tror jeg det er gått litt ned på det. Nå er det mer på de... selve testene faktisk”... Dette blir enda tydeligere når hun også sier:

(...) Jeg tror i fjor så var det krav til at det at innsats skulle være en del av vurderingen, nå tror jeg ikke at det er det så mye. Tror faktisk de har sagt ifra til og med at det skal ikke være så viktig lenger..

”Ferdighet og styrketester”

Faroq beskriver det læreren har sagt om grunnlaget for vurdering når han sier: ”Ja vi hadde det første timen. Vi har det hvert år første time. Hun sa i hvert fall noe med ferdigheter og styrketester og alt det, lagspill, moral, holdning”...

Elevenes svar viser at lærerne i stor grad vektlegger og gir orientering om at det er resultater på testene som er grunnlaget for vurdering i faget. Teoretiske prøver er også en test og Katrine og Håvard er tydelige når de sier at det teoretiske er alt for mye vektlagt. Håvard mener det teoretiske er vektlagt med hele 50 %. Det virker også som flere av elevene har fått en orientering fra læreren om at innsats ikke lenger teller i samme grad som før. Elevene har fått en forståelse av at ferdighet og tester er en viktig del av grunnlaget for vurdering nå.

4.2.3 Opplever elevene at kompetansemålene er til hjelp for læring i faget?

Kompetansemålene i læreplanene er det undervisningen skal rettes mot, og det som skal være grunnlaget for vurdering i hvert fag. Målstyringsprinsippet kom med Reform 94 og kompetansemål i hvert fag er nytt i Kunnskapsløftet. For at målene i faget skal være til hjelp for elevene i en læringsprosess så må elevene kjenne målene.

”Læring”

Når elevene svarer på spørsmål om kompetansemålene i kroppsøving er til hjelp for læring er det fire spørsmål som er sentrale for svarene de gir.

1. Kjenner elevene kompetansemålene i kroppsøving og hvordan er de gjort kjent med dem?
2. Hvor viktig mener elevene det er å kjenne kompetansemålene i kroppsøving?

3. Kjenner elevene kompetansemålene i andre fag?
4. Hvor viktig mener elevene det er å kjenne kompetansemålene i kroppsøving sammenliknet med i andre fag?

Katrine svarer dette på spørsmålet om hvordan hun har blitt kjent med kompetansemålene:

Ikke veldig bra, jeg tror ikke jeg har hørt om de jeg. Jeg vet det har kommet nytt kunnskapsløftet og nye kompetansemål, men vi har ikke gått gjennom de [uklart] tror jeg. Egentlig ikke i noen fag tror jeg.

Ikke i noen fag?

Nei.

Nei så da kan ikke du beskrive noen av kompetansemålene heller?

Nei jeg tror ikke det.

Men hvor viktig synes du det vil være... eller synes du det er viktig å kjenne kompetansemål i faget når det først er kompetansemål?

Ja, fordi det er bedre hvis at karaktergrunnlaget [uklart] og da bør vi jo kanskje vite at det er det vi burde lære oss da, det som står i kompetansemålene. Så egentlig føler jeg at det er ganske viktig, men jeg tror jo på en måte at læreren har kontroll over det som står der da.

På spørsmål om hvordan han er blitt kjent med kompetansemål svarer Nikolay:

Visste ikke noe om at vi hadde noe om det, altså kompetansemål. Læreren har ikke sagt noe om det.

Han har ikke sagt noe om kompetansemål i kroppsøving?

Nei.

Kjenner du til kompetansemål i andre fag?

Ja, ja. Som matte og norsk og... da får du sånn utdelt ark på hva de forskjellige målene er da. Men jeg husker ikke at jeg har fått noe av det i gymmen i det hele tatt.

(...) **Men hvordan synes du, sammenliknet med andre fag og... Altså, hvor viktig synes du det er å kjenne kompetansemålene i de ulike fagene?**

Ja jeg synes det er veldig viktig, spesielt i gym da, da vet du at han... hva som du kommer til å bli vurdert på og vi kan forberede oss på det. De testene som vi har hatt de kom liksom plutselig, kanskje en uke før eller noe, så hvis vi hadde vært mer forberedt på det så kunne vi ha fått bedre resultat da. Så kompetansemål hjelper veldig synes jeg, hvis vi hadde fått det i...

Om grunnlaget for vurdering og krav til tester sier Silje: (...) ”Vi har sånne mål...ting som hun (læreren) setter opp på planer og sånt”. For å være sikker på hva Silje mener med sånne mål-ting spør jeg henne:

De mål-tingene du tenker på, vet du mer konkret hva det er?

Jeg kan ikke si jeg har sett så veldig nøye på det, men det står jo... det står i hvert fall et eller annet med fair play, at vi skal vise respekt for folk og sånt, og så står det at vi skal lære reglene i de forskjellige spillene. Ja... (...)

Hvordan er du blitt kjent med kompetansemålene i kroppsøving?

Det må vel være ark som vi har fått utdelt, men jeg føler egentlig ikke at jeg har fått så veldig mye informasjon om det egentlig. (...)

Kan du beskrive et eller flere av kompetansemålene?

Jeg vet ikke om det er kompetansemål, men det er jo som jeg sa med å kunne regler i forskjellige spill og kunne på en måte basisen holdt jeg på å si i hvordan man gjør (...)

...kompetansemålene, opplever du at det er noe som er til noen slags hjelp for læring i faget,

Nei egentlig ikke. Altså, nå merker du kanskje at jeg ikke har lest det så veldig nøye, så det... jeg tror ikke det er så veldig mange som har egentlig lest dem så veldig nøye. Jeg tror ikke vi på en måte tar det som... jeg tror vi satser mer på å bare gjøre det bra på testene og håpe at vi oppfyller kravene.

Men når du hører at det er kompetansemål som er satt opp i faget, synes du egentlig at det burde være noe man kjente til? Ja... Hvordan synes du i forhold til andre fag?

Jeg tror egentlig det er litt det samme med andre fag, at man egentlig ikke legger så veldig mye merke til kompetansemålene, at man mer bare gjør det bra på prøver og sånt.

Når Håvard får spørsmål om hvordan han er blitt kjent med kompetansemålene i kroppsøving så svarer han:

Sånn halvveis... eller altså, hva mener du kompetansemål, er ikke det de... hvor høyt du må greie å hoppe osv.

Ja det er det som er mitt spørsmål, er du kjent med... Er du kjent med kompetansemål i andre fag, at det er kompetansemål for eksempel historie, kompetansemål for norsk.

Ja det er vel for så vidt det. I gym er det ikke så veldig, da er det bare å forbedre deg så mye du kan. Jo, og så har vi i gym sånn du skal lære å spille basket i løpet av 4 gymtimer og sånn. Men det er veldig... ja, det er et kompetansemål, men det er litt dårlig og lavt på en måte da i forhold til hva du faktisk greier. Men jeg er kjent med det i andre fag, men ikke så godt i gym må jeg si.

Stine svarer at hun selvfølgelig har blitt kjent med kompetansemålene, men å huske dem er noe annet. De er utdelt på ark og hun leser gjennom, men glemmer. Hun husker bedre det læreren sier. Det er at testene skal veie mest og innsats. Hun sier også at hun synes det er ganske viktig å kjenne kompetansemålene.

Faroq stiller et spørsmål tilbake når han skal svare på hvordan han er blitt kjent med kompetansemålene i kroppsøving, han spør:

Er det sånn hvordan du skal vurderes?

Ja det er det som er fagmålet i det enkelte fag. Du nevnte noe om det her i sted.

Ja det var det med... de legger jo mye vekt på styrketester, løpetester...

Og så hadde dere en orientering på begynnelsen av skoleåret hvor.. Men du husker ikke at begrepene kompetansemål er nevnt?

Jeg husker hun sa det.

Kjenner du det fra andre fag?

Kompetansemål... ja det pleier å være før hver eneste... i første timen i skolen så pleier de å si læringsmål og kompetansemål det er det og det og det.

Men du kjenner ikke selv noen kompetansemål i kroppsøving?

Hvis det er sånn ferdigheter og sånn så... annet enn det så vet jeg ikke så mye.

Du kjenner ikke noe utover at det er krav til ferdighet?

Nei.

Som du opplever det så er det det at... i kroppsøving så er det krav til ferdighet.

Ferdigheter og så er det moral og alt det, holdning.

Anine svarer dette om hun har blitt kjent med kompetansemålene i kroppsøving:

De – altså det er ikke det at jeg kan liksom husker akkurat sånn hva som står der – men læreren min gikk gjennom det første i time i gym vi hadde i år.

Hun gikk gjennom det på begynnelsen av året.

Ja.

Hva noe av innholdet er

Jeg husker ikke sånn spesifikt akkurat

Du har ikke noen formening om hva noe av innholdet er?

Jo altså, det er jo sånn innsats og at du må kunne mestre forskjellige typer ting og sånn, men jeg husker ikke sånn spesifikt akkurat.

Nei men du er vel inne på noe av det. Men dette at det er satt opp kompetansemål, opplever du at det er til noen hjelp for læring i faget?

Jeg føler liksom ikke egentlig at jeg lærer så mye i gym egentlig, fordi for å lære en ting så... jeg trenger i hvert fall litt mer tid da på å lære en... Det kommer litt an på, sånn volleyball skal vi ha tydeligvis sånn 6 uker eller noe, da kommer jeg sikkert til å lære litt mer, men det er noen sporter vi har sånn to ganger, og da gir det meg ikke så veldig mye.

Men du sier at du er blitt gjort kjent med Kompetansemålene.

Hvordan opplever du at du blir vurdert etter kompetansemålene?

Ja.

Hvor viktig mener du at det er å kjenne kompetansemålene?

Altså, det er jo viktig hvis du har lyst til å få en bra karakter da.

Kjenner du dem bedre i andre fag?

Ja.

Synes du det er viktigere i andre fag enn i kroppsøving?

Ja, jeg synes ikke det skal være karakterer i gym jeg. Jeg synes ikke det skal ha noe å si for hvor jeg... hva jeg skal gjøre senere.

Når jeg spør Gøran: ” **Hvordan har du blitt kjent med kompetansemål i kroppsøving?**”

Svarer han først:

Ikke godt nok.

Har du fått noen beskrivelse av kompetansemål?

Ikke så vidt jeg vet. Men det burde kanskje vært...

Så du kan ikke beskrive noen... eller du kjenner ikke til... kjenner du til at det er kompetansemål i kroppsøving?

Nei ikke... det eneste jeg vet var om innsats, det er det som er det hoved.. viktige eller viktigst.

Hvor viktig synes du det er å kjenne kompetansemålene da?

I kroppsøving så er det mye mindre teori. Mener du da teori eller...

Ja det er også noe teori i...

I teorien så er det kanskje viktig å vite om kompetansemål, men i den praktiske delen så... nei det...

Hvorfor tenker du at det ikke er så viktig i den praktiske delen?

Alle vet jo i prinsippet det at for å få en bra gymkarakter med en rettferdig lærer så må man gjøre en innsats. Det sier seg selv. Og ha en fin holdning til det man driver med også.

Og du føler kanskje at det er det som vektlegges mest og i faget.

Ja de gjør jo absolutt det, det er ikke... eller i faget, i den praktiske delen så er det jo absolutt innsatsen og holdningen. Det er jo egentlig ingen andre deler som vektlegges. Eller innsatsen da, det omfatter jo veldig mye som samarbeid og absolutt... egentlig alt.

Namrah sier at hun kjenner kompetansemålene i kroppsøving. Lærerne deler ut ark det første året med hva lærerne ser på. Hun sier det ligger på nett sammen med årsplan og halvårsplan. Der står det også hva læreren ser på. Namrah sier: (...) ”og da ser vi (lærerne) på hvor raske dere er eller hvor mye kontroll av bevegelsene dere har i kroppen og sånn”.

Iltzje svarer kort når han blir spurt om hvordan han har blitt kjent med kompetansemålene i kroppsøving. Han svarer:

Lite godt.

Du kjenner ikke til kompetansemålene?

Nei det eneste jeg vet det er 2/3 fysisk, 1/3 teoretisk. (...)

Men hvor viktig mener du selv at det er at elevene får ordentlig orientering om hva som faktisk er grunnlaget.

Selvfølgelig er det viktig. Man må jo få ordentlig veiledning slik at man vet hva man burde bli bedre til eller bedre på ja. Og... ja.

Svarene på de fire sentrale spørsmålene fra starten av denne delen, 4.2.3 om hvordan elevene opplever at kompetansemålene er til hjelp for læring i faget, viser at eleven i liten grad kjenner til kompetansemålene i kroppsøving. Fem elever sier at de ikke kjenner kompetansemålene, to sier de er lite kjent med målene. To sier de er kjent med målene og en sier noe kjent med kompetansemålene. Fire av fem elever sier de kjenner kompetansemålene i andre fag. Den femte kjenner ikke til kompetansemål i andre fag heller. De er betydelig bedre

kjent med kompetansemålene i andre fag enn i kroppsøving, men synes det er like viktig å kjenne kompetansemålene i kroppsøving som i andre fag. Når enkelte av elevene sier de kjenner kompetansemål i kroppsøving tror jeg ut fra hva de sier at det like gjerne kan være krav til tester og karakterer de har i tankene som de faktiske kompetansemålene.

4.2.4 Opplever elevene kjennetegn på måloppnåelse som en hjelp for læring i kroppsøving?

Kjennetegn på måloppnåelse er ment som et redskap og en hjelp for elevene og for lærerne slik at det er kjent hva som må oppfylles for å nå ulike grader av måloppnåelse. Kjennetegn er viktig for å konkretisere kompetansemål. Det er skolene lokalt som har ansvar for at det utarbeides kjennetegn og at elevene gjøres kjent med kjennetegn for de tre nivåene lav, middels og høy grad av måloppnåelse.

Når elevene får spørsmål om de er kjent med begrepet kjennetegn på måloppnåelse og spørsmål knyttet til bruk av kjennetegn er de mest typiske svarene disse:

Når jeg spør Katrine om; ”kjenner du det begrepet – kjennetegn på måloppnåelse?” svarer hun:

Jeg har vel hørt det, men jeg vet ikke hva det er liksom

Du føler ikke at dere har noen slags skala for kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving?

Det eneste vi har skala på er vel sånn... så fort du løper, sånn karakter får du.

(...) **en sånn type beskrivelse, vil du oppleve det som en hjelp og en veiledning**

Ja, eller egentlig tipper jeg det står ganske generelle ting der da. Sånn vær aktiv, vær positiv, bidra i alt, sånne ting. Og det vet man jo at man skal være.

Til Nikolay stiller jeg spørsmålet: ”Er det noe du er kjent med, begrepet ”grad av kjennetegn” eller kjennetegn på måloppnåelse” og han svarer:

Ja vi har det på de andre fagene, men jeg har ikke hørt noe om det...

Du har ikke hørt noe om det i kroppsøving nei. Men i de andre fagene så er det noe dere opererer med.

Ja.

Og hvor nyttig synes du det er?

Jeg synes det er veldig nyttig, det hjelper meg veldig.

Du synes det kunne vært noe å bruke i kroppsøving og?

Ja.

Silje kjenner til kjennetegn og begrepet grad av måloppnåelse og sier:

Ja. Men ikke fra gymtimene. Jeg tror ikke vi har sett noe sånn der, bortsett fra som jeg sa de der arkene med test. Men ikke sånn... sånn som vi har i for eksempel historie, at man... ja.

Får dere da en beskrivelse i forhold til...

Vi får... vi har fått ark og læreren har forklart for eksempel hvis du skal ha 6er så må du ikke bare kunne gjengi det men du må... ja, kunne vite hva du snakker om og reflektere og sånn. Jeg har ikke sett noe sånt i gym tror jeg.

Hvordan... synes du det er noe som hadde vært noe å bruke for å vite hvordan du må kunne ting og øve på ting?

Ja jeg tror det hadde vært en god ide egentlig.

Også i kroppsøving?

Mm. For de ser vi på veldig mye mer enn vi ser på kompetansemålene. For det er... når man liksom får vite akkurat hvilken karakter så er det litt lettere å på en måte ta det på alvor og skjønne hva det står.

Håvard svarer kort når han svarer på spørsmålet om han kjenner til at det er beskrevet grad av måloppnåelse for kompetansemålene: ” Ja det er jo det. Når de har den listen med... hvis du tar 50 pushups så får du 6 og så nedover og nedover, det er jo det”.

Stines svar på spørsmål om hun har fått beskrivelse av kjennetegn er:

Jeg tror det også er gitt ut på ark, men jeg tror det er mer opp til oss å spørre læreren for hver... liksom individuelt da.

(...) Men opplever du at det er ganske tydelig for dere hva som skal til i faget for å nå de forskjellige nivåene?

Jeg tror vi bare har en ide om det, men jeg tror ikke vi vet akkurat hva... nei. Vi har kanskje... det kan være, vi har kanskje mer ideen om det, men ikke...

(...) Føler du at du selv kunne hatt behov for noe nærmere veiledning?

Kanskje litt faktisk.

Når jeg spør Stine om hun har fått beskrevet kjennetegn for en individuell idrett svarer hun:

(...) det vil jo gå ut på testene igjen, det er alltid de testene...

Da er vi tilbake til testen.

Ja. Så det går... for meg går alt ut på det egentlig, det er vel det individuelle for å si det sånn.

Det er der vurderingen er.

Ja. Bortsett fra de timene hvor hun sier ja nå kan dere trene selv og gjøre det dere føler dere må øve på.

På spørsmål om Iitzje kjenner begrepet kjennetegn på måloppnåelse svarer han:

Nei det gjør jeg ikke.

Og ikke heller grad av måloppnåelse?

Nei.

... er noe som du kjenner til?

Nei ikke i det hele tatt.

føler du at det er beskrevet godt hva som må til for å få en god karakter i ballspill?

Nei. Det er sikkert lagspill eller noe sånt. Nei, vi har aldri fått noen veiledning om det, aldri.

Hvordan opplever du at læreren vurderer dere i ballspill da?

Nei han gjør ikke det.

Du opplever ikke at han vurderer?

Nei, nei. Jo kanskje voll... jeg er litt usikker, men volleyball... men vi har aldri hatt noe sånn "ja du får 2er i volleyball eller du får 5er", aldri opplevd noe sånt. Vi har bare spilt for å lære liksom.

Svarene her kan tyde på at kjennetegn på måloppnåelse ikke er utviklet og ikke blir brukt av lærerne til elevene i undersøkelsen. Det er ingen av elevene som sier at de kjenner til dette fra kroppsøvfagsfaget. Noen av elevene refererer til krav ved tester som kjennetegn. Flere av elevene sier at det ville være nyttig med bruk av kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøvfagsfaget.

4.2.5 Opplever elevene at de er aktivt involvert i egen læring?

Formålet med vurdering etter Kunnskapsløftet er å fremme læring. Vurderingen skal være formativ og det skal være underveisvurdering der elevene er involvert i læreprosessen. I forskrift til opplæringsloven er det lovfestet rett for eleven til å ha samtale med læreren i fagene om vurdering og til egenvurdering. Hvordan denne forskriften er fulgt opp i praksis er forskjellig fra skole til skole og for hver lærer.

Når jeg spør elevene om de har hatt samtale med kroppsøvlingslærer om vurdering i faget, om elevsamtale brukes, for å bli kjent med i hvilken grad de er involvert i egen læring så er svarene:

Katrine svarer:

Nei.

Du har ikke hatt noen elevsamtale?

Nei, ikke på 3 år”.

”Har du hatt noen annen elevsamtale med kontaktlærer?

Ja vi har hatt... ja med kontaktlæreren vår ja. Men hun sa ikke hvordan vi lå an i noen fag. Hun sa bare hva vi burde gjøre i norsken da, snakke litt mer og sånn”.

Hvordan... synes du det hadde vært nyttig?

Ja. For da kan man se om man liksom... ligger man på 6eren så jobber man jo for å holde den, ligger man på 5ern så jobber man enda hardere for å få en 6er.

Har dere hatt noen form for egenvurdering?

Vi har jo det nå når vi leverer inn de økt-planene, det er jo litt egenvurdering.

Vurdering av andre elever – elevvurdering, er det noe?

Om vi har vurdert andre elever? Nei.

Synes du det kunne hatt noe for seg?

Nei det synes jeg ville være litt dårlig gjort, for da må alle være snille og så gir alle hverandre best.

Nikolay svarer at han ikke kan huske at det har vært elevsamtale eller egenvurdering.

Silje svarer på spørsmålet om hvorvidt det har vært samtale og underveisvurdering i kroppsøving med å si:

Nei.

Bruker dere underveisvurdering, samtale i forhold til kontaktlærer?

Ja, eller ikke egentlig noe særlig underveis, det er bare... det gjelder jo en dag i løpet av året.

Får du der noen tilbakemelding i forhold til kroppsøving?

Nei det er bare faget til kontaktlæreren.

Så i forhold til kroppsøving så har du ikke hatt noe tilbakemelding enn karakteren du får?

Nei.

Hvordan tenker du at en sånn samtale hadde vært, hadde det vært nyttig?

Ja det tror jeg, tror jeg hadde vært veldig nyttig. Og også bare sånn at gymlæreren på en måte vet hvor du står og sånt. Og ikke minst at hun vet hvem du er.

Og vurdering av andre elever, en slags elevvurdering, er det noe dere kjenner til?

Nei, det har vi ikke hatt.

Det er ingen av elevene som har hatt elevsamtale med kroppsøvingslærer, men de sier at en slik samtale ville være nyttig. Når elevene har halvårlig elevsamtale med kontaktlærer er det enten faget til kontaktlærer eller andre fag som er emne for samtalen. Kroppsøving blir lite vektlagt i disse samtalen. På skole C sier begge elevene at det er tilbakemelding fra kroppsøvingslærer gjennom IOP (individuell opplæringsplan). Ikke i form av en samtale, men der hver elev på Fronter skriver hvordan de synes faget er. Deretter svarer læreren elevene og sier hvilken karakter de ligger på. Dette synes elevene er veldig bra. Egenvurdering sier elevene i noen grad brukes ved rapportering av egentrening. Medelev-vurdering er en vurderingsform de ikke kjenner til.

4.2.6 Hvordan opplever elevene at de tre hovedområdene idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil er vektlagt i undervisningen?

Kroppsøvingsfaget inneholder tre hovedområder med egne kompetansemål; idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil. Hovedområdene skal utfylle hverandre og sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er derfor viktig at hvert av de tre hovedområdene får en rimelig grad av vektlegging i undervisningen.

På spørsmålet: Hvordan er din opplevelse av at de tre områdene; idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil er vektlagt svarer Silje:

Jeg føler at trening og livsstil er kanskje det som blir vektlagt mest. Når vi har hatt teori så er det som oftest et eller annet med livsstil. Vi snakker om hvorfor man skal trene og sånne ting og alle testene og sånn går som oftest ut på å trene. Jeg synes vi har litt lite sånn dans og sånt. Friluftsliv har vi som oftest bare en... eller to ganger i året da, når vi har sånn aktivitetsdag.

Elevenes svar gir inntrykk av at idrett og trening og livsstil er mest vektlagt. Nikolay sier: ”det er egentlig bare idrett” og Katrine; ”idrett der har vi jo masse forskjellig”. Håvard sier: ”Jeg synes trening og livsstil er det vi har drevet mest med” og Namrah sier også at trening og livsstil er det som vektlegges mest.

Det er tydelig at friluftsliv og dans i liten grad blir vektlagt i undervisningen. Håvard sier om friluftsliv; ”, men vi har jo ikke friluftsliv, det har jeg aldri hørt om”. Anine sier: ”Ja, altså friluftsliv er det vel ikke egentlig så mye av. Det har vært to ganger orientering eller noe”. Nikolay sier: ”Friluftsliv, vi har nesten ikke hatt det i det hele tatt”. En av elevene har en opplevelse av hvordan friluftsliv vektlegges som skiller seg fra de andre. Namrah sier: ”Friluftsliv har vi hatt mange ganger, vi har vært ute og sånt og fisket og alt det der”.

Dans er tydelig en svært liten del av undervisningen. Nikolay, Silje og Anine sier dette på hver sin måte: ”Dans har vi ikke hatt i år i det hele tatt”, ”Jeg synes vi har hatt lite sånn dans og sånt” og ”Det kunne vært litt mer dans”.

Svarene tyder på at det er idrett og trening og livsstil som vektlegges i undervisningen. De fleste elevene gir uttrykk for at dans og friluftsliv er områder de har svært lite av i undervisningen. Dans er noe flere gir uttrykk for at de gjerne vil ha mer av. Noen av elevene ser orientering som en del av friluftsliv ellers har de ikke hatt friluftsliv. Det er en elev som har hatt friluftsliv mange ganger.

Vektleggingen av de tre hovedområdene er veldig skjev, med absolutt hovedvekt på idrett og trening og livsstil. Jeg mener dans og friluftsliv, etter det inntrykket elevenes svar gir, bli så lite vektlagt at det vanskelig kan være mulig for elevene å få den kompetanse som kompetansemålene beskriver for disse områdene.

4.2.7 Hvor omfattende og sentralt er bruk av tester og ferdighetsprøver i vurdering i kroppsøving?

De fleste elevene sa at deres første erfaring med vurdering i kroppsøving var en form test, enten utholdenhetstest eller styrketest. Svarene elevene gir gjennom de forskjellige delene av intervjuene tyder på at det er en betydelig bruk av tester som grunnlag for vurdering i kroppsøving ved skolene der de er elever. Testene som brukes er i stor grad tester av de fysiske egenskapene utholdenhet og styrke. I tillegg er det teoriprøver elevene viser til. Det virker som det i liten grad brukes tester, ferdighetsprøver eller vurderingssituasjoner, der elevene opplever at de får vurdering i en individuell idrett eller et lagspill. Siljes uttalelse: ”Vi har jo forskjellige tester, så det er vel mest der man egentlig får vist hva man kan”, er en uttalelse som viser hvor sentrale testene kan være i vurderingen.

4.2.8 Hvordan opplever elevene bruk av tester og ferdighetsprøver?

Det er stor forskjell på hvordan elevene opplever bruk av tester og ferdighetsprøver. Et ytterpunkt er de som setter pris på testene og ser testene som en utfordring der de kan vise at de presterer. Et annet ytterpunkt er de som synes det har vært en ubehagelig opplevelse å gjennomføre slike tester og i ettertid gjør det de kan for å unngå dem.

For å finne ut hvordan elevene opplevde testene spurte jeg: ”Er det med glede eller ubehag at du deltar i tester og ferdighetsprøver?”

Katrine svarer at noen tester er bare gøy. Hun sier løpetesten som de ikke har trent for i gymmen blir ubehagelig. Hun har ikke lyst til å stille opp og det er veldig mange som ikke stiller opp på noen av testene. De fleste synes det er ubehagelig.

Silje sier at det er med både glede og ubehag at hun deltar. Coopertesten er slitsom, men det er en veldig deilig følelse når man er ferdig. Hun har en følelse av å prestere. Hun sier også at hun tror disse testene er den viktigste delen av karaktergrunnlaget.

Stine opplever testsituasjoner som nervepirrende hun sier;

(...) du vil jo gjøre så godt du kan, men jeg vil ikke bli skuffet over meg selv hvis jeg ikke klarer det godt nok (...) jeg stod jo å skalv virkelig. Jeg er veldig nervøs når det kommer til sanne ting, for jeg har lyst til å få bra karakter i alt, så man blir veldig nervøs. (...) Det er vel med glede jeg gjør testene hvis jeg får 5, men hvis jeg skulle få en 3er eller noe så tenker jeg ...søren.

Faroq synes det er greit med tester; "(...), men det er ikke sånn at du gleder deg heller. Det er jo mange som er syke...".

Iltzje sier at han deltar med glede i testene: "Det er gøy".

Elevenes opplevelse av tester er todelt. En gruppe liker tester og den andre gruppen opplever i ulik grad testene som ubehagelige. I den gruppen som liker tester er alle de elevene med karakteren 5.

4.2.9 Hvordan er faget tilrettelagt og får gutter og jenter likeverdig vurdering i kroppsøving?

Gutter og jenter har kroppsøving felles. De har de samme kompetansemålene, aktivitetene og vurderingssituasjonene. Er det forskjeller på hvordan gutter og jenter opplever dette? På spørsmål om hvordan undervisningen er tilrettelagt og om de opplever vurderingen som likeverdig og rettferdig, svarer de fleste at de opplever dette som bra. Noen forhold påpekes som uheldige. Faroq synes for det meste at vurderingen er grei, men:

(...) jeg opplever at det var mange jenter som ikke pleide å gymme i det hele tatt, og fortsatt fikk en 5er, fordi de leverte gode prøver og sånn.

Men hva mener du ligger bak vurderingen av jentene da?

Det aner jeg ikke... prøven.

Ikke altså det de viser i kroppsøvingstimen.

Nei. Fordi det var mange som ikke kunne sparke ball en gang og fikk 5. Fordi de leverte en god prøve.

Anine har en klar mening om hvordan hun opplever at kroppsøvingsfaget er tilrettelagt i forhold til kjønn:

Det synes jeg ikke helt at det er. Jeg synes guttene... vi er jo... I starten så skulle vi bli enige om hva vi skulle drive mest med i år, vi skulle ta en avstemning og sånn, og da er det jo alltid guttene som får makten da, holdt jeg på å si, for vi er jo sånn 25 i klassen. Jeg vet ikke hvor mange jenter vi er, men vi er i hvert fall ikke mange. Så da blir det på en måte alltid guttesportene som blir valgt.

Hun understreker at guttenes dominans i timene gjør at jentene ikke deltar fullgodt og gir som grunn for det:

(...) vi synes ikke egentlig gym er så gøy når guttene liksom tar over alt.

(...) **Men dere har ikke prøvd å på en måte påvirke det på noe vis?**

Jeg prøver jo sånn når vi har ballspport, så prøver jeg liksom please, ikke skyt så hardt

Men jeg tenker på i forhold til læreren.

Å ja. Nei jeg har egentlig ikke helt... jeg burde kanskje si noe til læreren egentlig.

4.2.10 Grunnleggende ferdigheter

I Kunnskapsløftet er de grunnleggende ferdighetene en integrert del av kompetansemålene. De er en del av fagkompetansen og skal bidra til å utvikle den (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Det elevene svarer om opplevelse av å få trening i de grunnleggende ferdighetene i kroppsøvningsfaget gjennom å beskrive, omtale, beregne, presentere og ved bruk av digitale verktøy viser at dette er lite vektlagt i undervisningen. I den grad elevene får systematisk og organisert trening i noen av de grunnleggende ferdighetene så er det gjennom skriftlig fremstilling. De fleste, åtte elever, sier at de har innlevering av skriftlige treningsplaner, rapporter og teoretiske skriftlige prøver. Nikolay, Gøran og Namrah sier at de har timeopplegg der elevene har systematisk muntlig elevpresentasjon. Det er kun to som sier at det er regelmessig bruk av digitale verktøy. De andre sier enten at digitale verktøy ikke brukes eller at det brukes noe. Når digitale verktøy brukes er det Fronter som brukes til informasjon om halvårsplan, periodeplan og innlevering av skriftlige treningsplaner.

Utdrag fra to av intervjuene kan være typiske for noe av det elevene beskriver:

Opplever du at du har fått trening i noen av disse grunnleggende ferdighetene i kroppsøvningsfaget gjennom å beskrive, omtale, beregne, presentere og ved bruk av digitale verktøy?

Katrine:

Nei. Eller vi har aldri hatt noen sånn fremføring eller noe i gym i hvert fall. Og vi har vel egentlig aldri sagt så mye eller lært hverandre noe heller. Det er litt forskjellig da, for når vi hadde volleyball så er det.. var det en i klassen som spilte volleyball aktivt, og da fortalte hun hvordan man skulle gjøre det til de andre, så da fikk jo hun gjort det. Men de som ikke driver med noe får jo ikke øvd seg på å...

Det har ikke vært noe systematisk opplegg rundt det.

Nei.

Digitale verktøy?

Nei det tror jeg vi aldri har brukt.

Namrah:

Alt sammen, faktisk. Så når vi løper og sånn så regner man tiden og alt det der, det har noe med matte å gjøre. Hvis vi har sånn innlevering og sånt, så det er da vi present... vi har hatt sånne presentasjoner og sånt der vi har valgt et tema og så presenterer vi det til resten av klassen. Så vi har hatt alt det der.

bruk av digitale verktøy?

Det har vi også hatt mye av. Læreren gjennomgår ting...noen ganger sånn PowerPoint-greier, tavle og.. han bruker alle slags ting.

4.2.11 Hvordan opplever elevene at undervisningen i kroppsøving dekker kompetansemålene i faget?

I den siste delen av intervjuene spurte jeg elevene om hvordan de ulike kompetansemålene var ivaretatt i undervisningen. Elevene kjente selv ikke kompetansemålene, så jeg leste opp de enkelte målene og fikk deres svar på hvordan de opplevde at de var ivaretatt. Spørsmålene jeg stilte var ikke systematisk gjennomført, så alle har ikke fått de samme spørsmålene. Jeg mener likevel at svarene gir et godt bilde av hvordan elevene opplever at kompetansemålene for hvert delområde er ivaretatt i undervisningen.

I del 4.2.6 spør jeg; Hvordan opplever elevene at de ulike delområdene av faget er vektlagt i undervisningen? Elevenes svar viser at idrett er det som vektlegges mest. Når jeg spør om hvordan de ulike kompetansemålene er ivaretatt, er det kompetansemålet fra delområdet idrett med krav til samarbeid, fair-play og toleranse som flest svarer positivt på at er godt ivaretatt. Håvard sier om dette kompetansemålet at: "Jo det blir lagt vekt på. Det blir absolutt lagt vekt på synes jeg. Du kan på en måte prestere godt i fotball for eksempel bare ved å passe og spille fair play, selv om det ikke alltid er riktig". Det er to jenter, Katrine og Anine som ikke opplever dette. De er lite fornøyd med hvordan fair-play og toleranse er ivaretatt ved lagspill. De synes guttene får dominere i for stor grad. Katrine sier: "Nei det... jeg føler ikke de legger så mye vekt på det. Jeg har i hvert fall aldri hørt om noe sånn fair play eller..." og Anine sier: "Hvis det hadde vært fair play så hadde det vært litt bedre ja. Det er jo ikke det i klassen".

De fleste svarer også at de har lært å planlegge, gjennomføre og vurdere egne treningsopplegg. Det er noe mer variabelt hva de svarer om i hvilken grad undervisningen ivaretar kompetansemål for området trening og livsstil. Noen føler at dette er et område med kompetansemål som er godt ivaretatt, mens andre mener de har hatt lite om dette. For delområdet friluftsliv sier de fleste at de ikke har opplevelse av at kompetansemålene er ivaretatt. Det er to elever som sier at de er fornøyd og har hatt orientering og en har også hatt andre aktiviteter. De øvrige sier at de ikke har hatt undervisning som dekker kompetansemål for friluftsliv. Kompetansemål for dans er også lite ivaretatt. Jentene i utvalget understreker at dette burde vært bedre ivaretatt. Svarene til elevene viser at det er kompetansemål fra delområdene idrett og trening og livsstil som eleven i størst grad opplever blir ivaretatt. Undervisningen som skal dekke kompetansemålene for delområdene dans og friluftsliv er for flere av elevene meget mangelfull og også helt fraværende.

4.2.12 Avslutning av intervjuet

Helt til slutt i intervjuet spurte jeg elevene om det var noe de hadde tenkt på underveis som jeg ikke hadde spurt om og om det var noe de ville bemerke før intervjuet ble avsluttet. Tre av elevene svarte og beskrev forhold de var spesielt opptatt av.

Katrine mente at:

Jeg synes det burde vært litt snillere vurdering fordi gym burde ikke være et sånn veldig vanskelig fag da, føler jeg.

Du synes det er for vanskelig å få 6 kanskje?

Ja det synes jeg i hvert fall. Det er veldig lett å få 5, og så er det veldig vanskelig å få 6. Og da kan man ikke se noen forskjell på folk, mens... ja, hvis det er kjempelett å få 5 da.

Nikolay sa:

(...) Ja det med skriftlig, det synes jeg er veldig kjipt at det skal telle så mye. Fordi de som ikke... ja det er jo kanskje bra for de som ikke gjør det så bra praktisk da, men jeg synes fortsatt at det burde telle mindre. Fordi det har dratt meg skikkelig langt ned i karakterskalaen.

Du synes det vektlegges for mye.

Ja det synes jeg.

Det er jo et praktisk fag og et fag med ferdigheter.

Så det blir sånn helt opp ned på en måte.

Han har også flere synspunkter på bruk av tester:

(...) de testene er bare en liten ting synes jeg, det burde i hvert fall være mer vurdering enn det.

Nei det blir litt snevert kanskje.

Mm. For enkel vurdering, det er ikke så komplisert da i forhold. Det er bare den ene testen så er du ferdig liksom.

Men synes du testene står i forhold til det dere har gjennom skoleåret?

Det hopper veldig, det er ikke sånn... Når vi driver med ballspill så plutselig er det spydkasting liksom. Så det blir sånn plutselig... at testene ikke henger sammen med det vi har gjort.

Du synes ikke helt det er sammenheng.

Nei jeg synes ikke det.

Anine har et ønske: "(...) Jeg synes bare at det ikke skal være karakter i gym jeg, men det kan vel ikke du gjøre så mye med".

5. Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte underproblemstillinger og hovedproblemstillingen i forhold til resultatene av undersøkelsen, metode, teori, relevante undersøkelser og egen erfaring med vurdering i kroppsøving. Jeg har delt drøftingen i to deler. I del 5.1, Elevenes opplevelse av Kunnskapsløftet, er det hovedelementene i kunnskapsløftet og elevenes erfaringer jeg drøfter. I del 5.2, Elevenes erfaring med vurdering i kroppsøving, drøfter jeg elevenes erfaringer med vurdering i forhold til kjønn, tilrettelegging, rettferdighet og likeverd.

5.1 Elevenes opplevelse av Kunnskapsløftet

I mine underproblemstillinger har jeg som mål å få fram elevenes ulike erfaringer med hvordan de opplever vurdering etter Kunnskapsløftet. Dette drøfter jeg i denne delen gjennom kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse, hovedområder i kroppsøving, involvering i læring og grunnleggende ferdigheter. For disse gjelder prinsipper og retningslinjer om vurdering som det er vesentlig å følge for at intensjonene i Kunnskapsløftet skal kunne oppfylles.

5.1.1 Kompetansemål som hjelp for læring

Svarene på spørsmål om hvordan elevene i min undersøkelse kjenner kompetansemålene i kroppsøving tyder på at elevene er lite kjent med kompetansemålene. Flere sier at de ikke visste at det var kompetansemål i faget. Samtidig tyder elevenes svar på at de mener det er viktig å kjenne kompetansemålene i kroppsøving, og at det er like viktig å kjenne dem i kroppsøving som i andre fag. Det synes som om elevene kjenner kompetansemålene i andre fag betydelig bedre enn i kroppsøving.

Når jeg spurte elevene om de kjente kompetansemålene for kroppsøving forventet jeg ikke at de skulle kunne referere og sitere dem. Jeg forventet derimot at jeg skulle få svar som viste at de kjente til at det var kompetansemål i faget og at noen av elevene hadde en formening om noe av innholdet i et eller flere av dem. Dette hadde de i liten grad.

I § 3-1, Rett til vurdering i forskrift til opplæringsloven (Lovdata.no, 2009) er det et sentralt punkt at elevene skal kjenne hva som er målet for opplæringen og hva som blir vektlagt når elevenes kompetanse skal vurderes. I følge Høines (2009) er det ikke tilstrekkelig at disse målene er tilgjengelige på internett eller at de kan få disse ved å spørre rektor eller lærer. Det

er skoleeier som har det overordnede ansvaret for at elevene blir orientert om dette. I praksis er det den enkelte lærer som har ansvaret.

Når elevene ikke er gjort kjent med at det er kompetansemål i et fag og hva disse inneholder, blir også grunnlaget for vurderingsprinsippene uklart for elevene. Formålet med vurdering er at vurderingen skal fremme læring. Denne vurderingen skal skje gjennom forskjellige vurderingsformer med undervisningsvurdering, egenvurdering og en siste sluttvurdering. For at denne vurderingen skal være effektiv er det viktig med tydelige mål. Slemmen (2009) sier at målene viser hva elevene skal jobbe mot, og at de dermed blir i bedre stand til å gjøre valg som fremmer egen læring og utvikling. Deres kompetanse vil også utvikles slik at elevene blir partnere i lærings- og vurderingsprosessen. Når de vet hva de skal lære, vil de lære å ta beslutninger som støtter deres egen læring.

Elevene kjenner som sagt kompetansemålene i kroppsøving i liten grad, men det synes som de kjenner kompetansemålene i andre fag langt bedre. Det virker som lærere i andre fag synes det er viktigere for elevene å kjenne til kompetansemålene i faget enn det kroppsøvingslærere gjør. Elevenes svar på hva de mener læreren vektlegger i vurderingen i kroppsøving viser at elevene i stor grad mener læreren vektlegger resultater av tester som grunnlag for vurdering. Dette samsvarer ikke med at det er kompetansemålene i læreplanen for faget som skal være grunnlaget for vurderingen slik forskrift for vurdering § 3-3 sier (Lovdata.no, 2009). Når elevene forteller hva læreren har sagt om endring av vurdering etter innføringen av Kunnskapsløftet, sier de den viktigste endringen er at det legges mindre vekt på innsats og mer vekt på ferdighet. Innsats skal ikke lenger være et eget kriterium ved vurdering i kroppsøving, men kompetansemålene sier ikke at ferdighet skal vektlegges mer. Av til sammen åtte kompetansemål for de tre hovedområdene av faget på Vg3, er det bare i et av kompetansemålene at ferdighet er vesentlig for måloppnåelsen. Det gjelder for området idrett og dans der kompetansemålet sier: "Mål for opplæringa er at eleven skal kunne meistre ein individuell idrett og ein lagidrett" (Utdanningsdirektoratet, 2006 s.156).

Ut fra elevenes erfaring med vurdering synes det som lærernes vurderingspraksis og grunnlaget for karaktersetting baserer seg på et begrenset antall av kompetansemålene. Jeg viste i del 4.2.6, hvordan elevene opplever at de tre hovedområdene idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil er vektlagt. Elevene opplever at vektleggingen av de tre hovedområdene er veldig skjev, med absolutt hovedvekt på idrett og trening. Jeg tolker elevenes svar til at de får meget begrenset undervisning på de områdene de ikke blir vurdert i. Dette gjør at elevene

ikke oppnår den samlede kompetansen som kunnskapsløftet beskriver. På bakgrunn av hva Katrine sier kan det også tyde på at testene kan komme brått på og at de er løsrevet fra den øvrige undervisningen. Jeg spør først:

Hvordan tenker du egentlig rundt de testene og for eksempel kulestøt, er det noe dere har nærmest for å få en karakter eller er det...

Ja egentlig. Vi øver i hvert fall på det bare en gang. Altså, vi går ikke gjennom... vi går gjennom litt teknikk, sånn rett før vi skal støte. Men jeg synes ikke vi lærer noe sånn ordentlig.... Jeg spør også: **Du synes kanskje at det blir litt mening i det, i og med at det er et bredt spekter av tester.**

Ja. Men jeg synes jo vi kunne øvd litt mer på de spesifikke testene da. Sånn som løping det gjør vi aldri, bortsett fra når vi skal løpe distansen og det er test liksom.

I Forskrift til opplæringsloven (Lovdata.no, 2009) sier § 3-3 om grunnlaget for vurdering i fagene, at det er de samlede kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering. Når det er så skjev vektlegging av kompetanseområder som elevenes svar viser, med nesten fravær av kompetansemålene for dans og friluftsliv, blir vurderingen heller ikke basert på de samlede kompetansemålene som skal danne grunnlag for vurderingen.

Resultatene i min undersøkelse mener jeg underbygges av resultatene fra flere andre undersøkelser. Carlsson (2008) viser i "Evne i kroppsøving" at lærerne kan for lite om kunnskapsløftet, og at de praktiserer vurdering slik de har gjort tidligere. Lærerne i denne undersøkelsen fortalte at de ga karakterer etter den gamle tredelingen kunnskap, ferdighet og innsats/holdning. I en undersøkelse av Prøitz og Borgen (2011) om hva lærere vektlegger og hva grunnlaget for standpunkt karakterer baserer seg på i fem ulike fag, viser resultatene at faglærere i kroppsøving synes å vektlegge; "testresultater av prestasjoner, dokumentasjon av egentreningsperioder, teoriprøver, deltakelse/oppmøte, innsats i timene samt holdninger".(s. 71). I den samme undersøkelsen vises det til at faglærere i norsk, kunst og håndverk/design og håndverk ser elevenes prestasjoner eller kunnskaper opp mot kompetansemål og vurderer grad av måloppnåelse deretter. Disse gruppene av faglærere følger retningslinjer for vurdering gitt i forskrift for vurdering til opplæringsloven. Elevene i min undersøkelse er i liten grad gjort kjent med at det finnes kompetansemål i faget, og lite tyder på at faglærere bruker disse som grunnlag for vurdering. I en tredje undersøkelse sier Jonskås (2009) i en oppsummering om lærernes vurderingsmetoder: "Informantene skaffer seg vurderingsgrunnlaget ved bruk av

fysiske tester, målinger, observasjoner og teoretiske prøver. Det kan virke som informantene vurderer elevene som de alltid har gjort".(s.83).

Oppsummering:

Mine spørsmål til elevene om kjennskap til kompetansemålene og om disse oppleves som en hjelp for læring i faget, har etter min mening fått klare svar. Med så lite kjennskap til kompetansemålene som elevene har, kan de ikke være til hjelp for læring. For at kompetansemål skal ha en slik betydning må lærerne gjøre kompetansemålene kjent, og de må bruke kompetansemålene aktivt. Det må lages delmål, grad av måloppnåelse må beskrives og det må brukes ulike vurderingsformer som baserer seg på dialog og elevdeltakelse. Resultatene fra min undersøkelse og resultatene fra de undersøkelsene jeg har vist til, tyder på at lærere i kroppsøving i stor grad baserer vurderingen på resultater av tester og at mange praktiserer som de tidligere har gjort. Resultatene fra disse undersøkelsene kan også tyde på at mye av tenkningen og prinsippene i tidligere læreplan, R94 (Utdanningsdirektoratet, 2005), fortsatt dominerer. Vektlegging av kunnskap, ferdighet og innsats/holdning praktiseres fortsatt mer enn vurdering med utgangspunkt i kompetansemålene for kroppsøving.

5.1.2 Kompetansemål og undervisning - konsekvenser for vurdering

I min intervjuundersøkelse stiller jeg spørsmål til elevene om hvordan de opplever at undervisningen i kroppsøving dekker og ivaretar kompetansemålene i faget. For å kunne svare på disse spørsmålene måtte elevene kjenne kompetansemålene. Dette forventet jeg ikke at elevene gjorde, så når jeg stilte spørsmålene leste jeg som tidligere nevnt også opp hvert av kompetansemålene.

Kompetansemålene er både målet og grunnlaget for undervisningen og grunnlag for vurderingen i faget. Undervisningen må derfor ha et innhold som dekker kompetansemålene. Forskrift til opplæringsloven § 3-3 (Lovdata.no, 2009) sier at det er de samlede kompetansemålene i læreplanen som skal være grunnlaget for vurdering i fagene. Undervisningen i fagene må derfor ha et innhold som dekker kompetansemålene for at vurderingen kan bli gjort etter bestemmelser i vurderingsforskriften.

Resultatene fra min undersøkelse viste at kompetansemål fra delområdet idrett med krav til samarbeid, fair-play, toleranse og mestring av individuell idrett og lagidrett er best ivarett i undervisningen. Elevene svarer også at de har lært å planlegge, gjennomføre og vurdere egne treningsopplegg. Det er mer variabelt hva de svarer om hvordan området trening og livsstil er

ivaretatt. Noen sier dette er lite ivaretatt og andre mener at det har vært en del av undervisningen. Kompetansemålene for dans og livsstil er lite ivaretatt. Dette gjelder også for hovedområdet friluftsliv. Bomo (2008) og Jonskås (2009) fant det samme resultatet for friluftsliv i sine undersøkelser.

Svarene elevene gir på spørsmål om hvordan ulike kompetansemål er ivaretatt, mener jeg kan tyde på at lærerne har lite systematikk i utarbeidelse av planer og hvordan de skal informere elevene om kompetansemålene for de tre hovedområdene. Det er de mest tradisjonelle områdene av faget med idrett, planlegging og vurdering av egentrening som elevene sier er best ivaretatt.

Svarene kan tyde på at det som nevnt ikke er utarbeidet planer for undervisningen med utgangspunkt i kompetansemålene. Det virker heller ikke som det er laget delmål og beskrevet grad av måloppnåelse for kompetansemålene. I Forskrift om vurdering til opplæringsloven (Lovdata.no, 2009) i § 3-1 står det at målene for opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen, skal være kjent for elevene. Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner (skolenettet, u.å.1) presiserer at det er en viktig del av planlegging av undervisning og også å planlegge hvordan vurderingen skal gjennomføres. Mål og vurdering må sees i sammenheng. I planer for faget kan læreren også beskrive hvilke vurderingsformer som skal benyttes og hva som vektlegges i vurderingen.

Oppsummering:

Svarene til elevene på spørsmål om hvordan de opplever at kompetansemålene er ivaretatt i undervisningen mener jeg kan tolkes til at lærerne ikke bruker kompetansemålene bevisst og aktivt i planlegging av undervisningen. Det virker også som det er områder av faget som ikke ligger i planene. Dette gjelder særlig for friluftsliv og dans. Når planlegging av innholdet i undervisningen ikke ivaretar alle områdene og kompetansemålene, blir konsekvensen at man heller ikke kan vurdere alle områdene. Dette er ikke i samsvar med forskrift om vurdering, § 3-3 (Lovdata.no, 2009) som sier at det er de samlede kompetansemålene som skal være grunnlaget for vurdering i faget.

5.1.3 Kjennetegn på måloppnåelse som en hjelp for læring

Siden elevene ikke var kjent med kompetansemål i kroppsøving kan en heller ikke forvente at de kjenner til kjennetegn på måloppnåelse. Ingen av elevene sier at de kjenner til dette fra

kroppsøvningsfaget. Flere av dem sier at det ville være nyttig og begrunner dette med at de kjenner det fra andre fag og at det oppleves som nyttig.

Som jeg tidligere har beskrevet er det skoleeier og skolene lokalt som har ansvar for å utvikle kjennetegn på måloppnåelse. Dette kan av lærere oppleves som ekstraarbeid og dermed være en årsak til at de legger lite vekt på dette. Jonskås (2009) viser til at det er stor variasjon i hvordan skolene arbeider med å utvikle kjennetegn. I hennes undersøkelse virket det som lærerne på store skoler og skolene med idrettsfag jobbet mer med å utvikle kjennetegn enn lærerne på de små skolene. Flere lærer sa at de ikke trengte å lage kjennetegn for de visste godt hva som er en god ferdighet og ikke. I en oppsummering sier hun at arbeidet med å utvikle kjennetegn har gått relativt tregt, og hun mener at mye tyder på at flere skoler og lærere ikke har gjort den jobben de skal, verken med R94 eller med Kunnskapsløftet.

I min undersøkelse er både små og store skoler, med og uten idrettsfag, representert. Mine resultater underbygger dermed det Jonskås sier om at lærerne ikke har gjort den jobben de skal etter Kunnskapsløftet. Det er ingen av elevene som kjenner til kompetansemål i faget eller bruk av kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving.

Carlsson sier at flere av informantene i hans undersøkelse savnet en mer konkret plan for vurdering av elever. Informantene ga fortsatt vurdering etter den gamle tredelingen kunnskap, holdning /innsats og ferdighet (Carlsson, 2008). En av grunnene til at det er en betydelig treghet blant lærerne kan være at kompetansemålene i Kunnskapsløftet ble oppfattet som veldig vide og lite konkrete. De sa ikke noe om kvaliteten på opplæringen. Kjennetegn på måloppnåelse ble i prosjektet "Bedre vurderingspraksis" valgt for å beskrive høy, middels og lav grad av måloppnåelse (By, 2010). Dette skulle være en hjelp for lærerne og gjøre vurderingen mer konkret. Det kan virke som lærerne ikke nyttiggjør seg dette redskapet om kjennetegn på måloppnåelse som hjelp for læring. Ut fra nevnte undersøkelser virker lærerne lite offensive og villige til å prøve ut det som er nytt og dermed få kunnskap om begrepet. Carlsson (2008) påpeker dette og mener lærerne har for lavt kunnskapsnivå, og at de bruker mye tid til å klage på læreplanen i stedet for å bruke tiden til å sette seg inn i Kunnskapsløftet og lage kjennetegn på måloppnåelse.

Resultatene til Jonskås, Carlsson og resultatene fra min undersøkelse viser at arbeidet med å innføre og utvikle prinsippene for vurdering etter Kunnskapsløftet går tregt og har et preg av motstand. Elevene blir derfor ikke kjent med det som er målene for faget. Når prinsippene for

vurdering med kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse ikke tas i bruk og utvikles, kan lærerne og elevene heller ikke få erfaring med dette.

Lærere etterlyste et mer konkret innhold i vurderingen når kompetansemålene kom. Jeg mener derimot at bruk av kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse kan være et godt verktøy for vurdering. Dette må gjøres kjent for elevene gjennom den daglige undervisningen og i elevsamtaler. Da vil dette være til god hjelp for lærere og elever. Bjørshol, Thorseth og Engh (2009) understreker betydning av at elevene er kjent med hva kjennetegn på måloppnåelse er:

”Elevene er viktige medspillere i arbeidet med vurdering. De bør ha innsikt i og mulighet til å kunne påvirke den vurderingen som skal foretas, og de bør vite hvordan de vurderes. Dette betyr at de må ha innsikt i hva kjennetegn på måloppnåelse faktisk er”.(s. 21).

Oppsummering:

Elevene kjenner ikke til bruk av kjennetegn på måloppnåelse i vurderingen. Utvikling av kjennetegn ut fra kompetansemålene er et lokalt ansvar for skolene. Når kjennetegn ikke brukes kan heller ikke elever og lærere få erfaring og utvikle vurderingsformer ut fra intensjonene for Kunnskapsløftet.

5.1.4 Elevmedvirkning

Formativ vurdering og undervisvurdering er sentralt i Kunnskapsløftet. Elevenes egenvurdering skal være en del av undervisvurderingen og anses som så viktig at egenvurdering er nedfelt i forskrift til opplæringsloven som en rettighet for elevene. Elevene har også lovfestet rett til å ha samtale med læreren om vurdering.

Elevene i min undersøkelse bruker i noen grad egenvurdering ved rapportering av egentrening. Det er ingen av elevene som har hatt samtale med kroppsøvingslærer. Elevene sier at en slik samtale ville ha vært nyttig. Når elevene har halvårlig samtale med kontaktlærer er det enten faget til kontaktlærer eller andre fag enn kroppsøving som er emne for samtalen. To av elevene har positiv opplevelse av tilbakemelding fra kroppsøvingslæreren ved bruk av Fronter.

Betydningen av egenvurdering blir av forskere og forskningsmiljøer som arbeider med vurdering sterkt vektlagt. Black og William (Slemmen, 2009) sier at egenvurdering; ”er en metode elevene kan bruke til å skaffe kunnskap om egen læring og hvilke strategier de kan

bruke for å lære”.(s128). Assessment Reform Group (Slemmen, 2009) sier om egenvurdering: ”Lærere bør hjelpe elevene til å ha kompetanse og lyst til å ta ansvar for egen læring ved hjelp av å utvikle sine ferdigheter i egenvurdering”.(s.128).

Egenvurdering i kroppsøving slik elevene i undersøkelsen sier de har gjort, har vært i tilknytning til innlevering av rapport om egentrening. Elevene refererer i disse egenvurderingene om treningen har gått som planlagt og om de er fornøyd med gjennomføringen av en egentreningsperiode. Vurderingen fra lærer er å se om egenvurdering er tatt med i rapporten og om egenvurderingen virker fornuftig og realistisk. Læreren setter deretter karakter på rapporten. Egenvurderingen fungerer da mer som en oppsummering enn som grunnlag for en fremovermelding fra lærer. En fremovermelding er ment å gi eleven veiledning for å fremme videre læring. Den har til hensikt å redusere forskjellen på elevens gjeldende og ønsket kompetanse og prestasjonsnivå (Frugård, 2009).

Egenvurdering er en bestemmelse i forskrift til opplæringsloven, som begrunnes med at egenvurdering er viktig og skal brukes for å fremme læring. Det er lærerne i faget som får ansvaret for at elevenes rett til egenvurdering følges opp. Læreren tilrettelegging må rette seg mot: Hvordan kan det bli tid til egenvurdering og hvordan skal egenvurderingen organiseres?

Når elevene reflekterer over hvorvidt læringsmål eller grad av måloppnåelse er nådd skjer ifølge Slemmen (2009) egenvurdering. Det er viktig for både lærer og elev at dette ikke tar mye tid og krever mye for- og etterarbeid. Slemmen (2009) viser flere enkle eksempler på hvordan egenvurdering kan gjøres.(s. 127-141). Det kan være ved bruk av for eksempel enkle skjema, logg og refleksjonsnotat. Jeg har prøvd ut noen enkle vurderingsskjema i min undervisning og har god erfaring med dette. Et av disse skjemaene / vurderingsformene er kalt ”Two stars and a wish” (Høihilder, 2008). Jeg har kalt det; ”To bra ting og en forbedring”. En elev eller en gruppe elever skal da formulere to bra ting og en forbedring for et arbeid eller en fremføring de har gjort. Jeg som lærer gjør også dette. Når vi samles til vurdering gir først elevene sin tilbakemelding og så gir jeg min. Vi vurderer arbeidet ut fra det vi har forberedt og kommer også fram til en karakter. Dette har jeg opplevd som svært lærerikt og opplever at elevene gjør det samme. I følge Hattie (Dobson, 2010) er det tilbakemelding fra elever til læreren som er viktig og ikke omvendt. Eleven får da trening i bruk av vurdering som læring.

Oppsummering:

Elevene har hatt egenvurdering ved innlevering av treningsrapporter men er ikke kjent med andre former for egenvurdering. De har ikke vært delaktige i avtalte elevsamtaler der kroppsøving har vært tema.

For å få til egenvurdering som en del av undervisningen, er det viktig å velge enkle og effektive metoder som samtidig er lette å organisere. Egenvurderingen kan da også være et viktig og godt grunnlag for en meningsfull elevsamtale. Black og William (Slemmen, 2009) sier: ” Elevene må lære å vurdere seg selv, slik at de kan forstå hovedformålet med det de skal lære for så å forstå hva de skal gjøre for å nå målet”.(s. 129).

5.1.5 Hovedområder i kroppsøving

Kompetansemålene for hovedområdene idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil i læreplanen skal samlet være grunnlaget for vurdering. Undervisningen på de tre områdene skal ta utgangspunkt i lokale forhold, bruk av nærmiljøet og individuelle interesser.

Svarene elevene i min undersøkelse ga, viser at de opplever en skjev vektlegging av de tre hovedområdene i undervisningen. Idrett, og trening og livsstil er mest vektlagt. Friluftsliv og dans er som tidligere nevnt lite vektlagt og flere av elevene ønsker mer dans.

Min tolkning av disse funnene er at undervisningen elevene har i kroppsøving følger tradisjonell undervisning. Det er trolig idrett, med ballspill og trening av fysiske egenskaper utholdenhet og styrke som har fokus. Dans i ulike varianter, prosjekter om fysisk aktivitet og livsstil og utprøving av opplegg med friluftsliv er i liten grad en del av undervisningen i faget. Funnene i min undersøkelse underbygges av resultatene fra andre undersøkelser. Bomo (2009) viser til hva lærere sier om kompetansemål for friluftsliv og skriver at: ”Lærerne forteller at de ikke får målt elevene i dette kompetansemålet, og i de aller fleste tilfeller ikke gjennomført det”.(s.64). Jonskås (2009) skriver at: ”Blant informantene er det ingen som praktiserer friluftsliv i kroppsøvingsfaget. Friluftsliv synes å være et nedprioritert område”.(s. 79). I disse undersøkelsene poengteres flere forhold som kan være med på å gjøre at friluftsliv ikke er en del av undervisningen. Det kan være mangel på naturområder i nærheten av skolen, tid til rådighet og at ledelsen ved skolene ikke vil sette av hele dager til friluftslivsaktiviteter.

Bomo (2008) og Jonskås (2009) beskrev noen mulige årsaker til at friluftsliv ikke prioriteres. Kan den svært lave prioriteringen av friluftsliv også ha årsak i at lærerne er lite kreative når

det gjelder å se muligheter og at de har liten vilje til å prøve dem ut? Flere videregående skoler i Oslo har aktivitetsdager der innholdet for de fleste av elevene er å gjennomføre en fottur for dermed å avslutte dagen tidlig. Disse dagene kan etter min mening brukes bedre og få et nytt innhold med vektlegging av kompetansemålene i friluftsliv. Det kan også være nødvendig for kroppsøvingslærerne å argumentere enda sterkere overfor skolens ledelse og bruke kompetansemålene fra friluftsliv i argumentasjonen for å få avsatt nødvendig tid til ulike aktiviteter. Kroppsøvingslærere er pålagt å vurdere elevene i alle kompetansemålene. Likevel kan det være nødvendig med en intern kamp på den enkelte skole for å få tid og gjennomslag for ideer og opplegg som kan bidra til å dekke kompetansemålene, også på området friluftsliv.

Oppsummering:

Det er en skjev vektlegging av de tre hovedområdene i læreplanen for kroppsøving. Friluftsliv og dans er lite vektlagt. Dårlige rammebetingelser for friluftsliv kan være et hinder, men lærerne kan nok også vise mer kreativitet og vilje til å prøve nye opplegg med friluftsliv. Elevene etterlyser mer dans, og flere av dem mener dette bør vektlegges mer i undervisningen.

5.1.6 Grunnleggende ferdigheter i faget

Elevene ga i intervjuene uttrykk for liten vektlegging av de fem grunnleggende ferdighetene; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy i undervisningen i kroppsøving. Det er nytt at grunnleggende ferdigheter skal være en del av kompetanseutviklingen og også en del av vurderingen i fagene. Det er ulikt fra fag til fag hvordan de grunnleggende ferdighetene kan integreres. Kroppsøving er et praktisk fag og fysisk aktivitet er det som skal prege faget. For å få til en vektlegging av de grunnleggende ferdighetene må lærerne studere formuleringene av kompetansemålene og beskrivelsene i Kunnskapsløftet. Ved å gi oppgaver som trekker elevene mer aktivt inn i planlegging og gjennomføring av timeopplegg kan de grunnleggende ferdighetene integreres i faget. Elevsamtaler, egenvurdering og elev-elevvurdering er også måter som kan bidra til det samme. Vektlegging av de grunnleggende ferdighetene og ulike vurderingsformer kan gi undervisningen et mer variert preg. Når de grunnleggende ferdighetene skal være en del av vurderingen, er det også viktig at det gis en beskrivelse av dette gjennom kjennetegn på måloppnåelse. Elevene må få vite at dette skal være en del av vurderingen og hvordan dette vektlegges. Når disse nye faktorene skal integreres, er det viktig at dette skjer på en måte som

gjør at faget fortsatt beholder sitt særpreg av først og fremst å være et praktisk fag med fysisk aktivitet som hovedinnhold.

Bomo (2008) refererer til egen undersøkelse og sier om de grunnleggende ferdighetene at dette er noe lærerne ikke har brukt mye tid på. Lærerne sier trening i de grunnleggende ferdighetene går av seg selv. Dette kan tyde på at det ikke blir gjort noe bevisst forsøk på å få til dette. Bomo konkluderer derfor med at det er uklart om kroppsøving bidrar til utvikling av disse ferdighetene.

Ommundsen (2008) er kritisk til at kroppsøvingfaget skal ivareta de fem grunnleggende ferdighetene. Han mener derimot at motoriske ferdigheter og kinestetisk kompetanse burde ha vært nedfelt som en grunnleggende ferdighet i likhet med de fem ferdighetene nedfelt i Kunnskapsløftet. I følge Ommundsen (2008) blir motorikk og kroppsbevissthet en grunnleggende ferdighet fordi: ”Kroppen er et kommunikasjonsmiddel, og beherskelse av egen kropp og motorikk, i det hele tatt kroppslig trygghet og bevissthet, er ett viktig premiss for all kommunikasjon og sameksistens i våre liv”.(s.204). Betydningen av motorikk og kroppslig læring for å utvikle kommunikativ kompetanse presiseres når Ommundsen (2008) sier: ” Ikke minst i relasjon til å uttrykke seg muntlig, tre fram og formidle seg til andre vil kroppslig bevissthet og kroppslig trygghet og selvfølelse kunne ligge som et premiss for god kommunikativ ferdighet”.(s.205).

I følge Ommundsen (2008) er det et paradoks at kroppsøvingfaget skal ivareta de grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene er marginale sett i forhold til kroppsøvingfagets aktivitetsorienterte egenart. Vektlegging av de grunnleggende ferdighetene kan også medføre at noe av fagets egenart fortrenses. Dette som følge av at de skal integreres i kompetansemålene i kroppsøving.

Oppsummering:

De fem grunnleggende ferdighetene skal etter Kunnskapsløftet være integrert i kompetansemålene i alle fag. Elevenes svar tyder på at det ikke er gjort endringer i forhold til å inkludere de fem grunnleggende ferdighetene, og at disse ferdighetene vektlegges mer enn før. Det kan sees som et paradoks at kroppsøvingfaget skal ivareta de grunnleggende ferdighetene. Fagets egenart kan svekkes når de grunnleggende ferdighetene skal vektlegges.

Det kan også være at en vektlegging av de grunnleggende ferdighetene kan gi økt bevissthet i faget gjennom for eksempel muntlig fremstilling og bruk av IKT- verktøy.

5.1.7 Undervisning og kompetansemål

Svarene elevene ga på spørsmål om hvordan de opplever at undervisningen i kroppsøving dekker kompetansemålene i faget, viser at det er kompetansemål fra idrett og kompetansemål fra trening og livsstil som de opplever som best ivare tatt. Undervisningen rettet mot kompetansemålene for dans og friluftsliv oppleves som mangelfull eller at kompetansemålene ikke er gjennomført. Når undervisningen ikke dekker alle kompetansemålene, kan verken undervisvurderingen av elevene eller sluttvurderingen av opplæringen i faget, tilfredsstillende kravene som stilles etter gjeldende forskrift for vurdering.

Engvik (2009) viser til § 3-3 i forskrift for vurdering og prinsipper for sluttvurdering:

”Vurderingen skal gjøres på et så bredt vurderingsgrunnlag som mulig, den skal vise elevens samlede kompetanse i faget”.(s.111).

Kompetansemålene i kroppsøving tar utgangspunkt i formålet med faget. Beskrivelsen av formålet med faget omfatter mange områder. Kroppsøvingfaget skal fremme helse og en helsefremmende livsstil, ivareta at mennesker sanser, skaper, lærer og opplever med kroppen og skal samtidig inspirere til kreativitet, bevegelse og selvstendighet. Faget skal gi naturopplevelser og gi mulighet for å utvikle naturglede. Elevene skal også få kunnskap om kroppen i hvile og arbeid, få fysiske utfordringer og mot til å tøyne grenser. Når formålet med faget omfatter så mange områder, kan dette kanskje være en grunn til at kroppsøvingslærere oppfatter utformingen av kompetansemålene som vide og lite konkrete.

Resultater fra andre undersøkelser blant lærere som spør etter deres oppfatning og opplevelse av ulike sider ved Kunnskapsløftet, viser at de oppfatter kompetansemålene som vide og lite konkrete. Jonskås (2009) viser at lærere på ulike måter uttrykker at kompetansemålene er vide og diffuse. De ønsker noe mer håndfast og konkret. Bomo (2008) påpeker at flere av lærerne mener målene er svevende og for lite konkrete. Carlsson (2008) viser det samme med svar fra lærerne som uttrykker at kompetansemålene er for vide og at de ønsker en mer konkret og presis plan.

Når lærerne, som skal bruke kompetansemålene som grunnlag for undervisning, i så stor grad oppfatter målene som vide og lite konkrete kan en konsekvens bli at de velger å undervise som før og legge vekt på det de kjenner best og selv kan best. Dette tror jeg for de fleste kroppsøvingslærere er idrettspregede aktiviteter. Friluftsliv, dans og kreative aktiviteter kan kreve mer planlegging. Det kan også være ulike rammebetingelser som gjør at lærerne

opplever barrierer og ikke setter i gang undervisning i friluftsliv, i tillegg til at kompetansemålene for friluftsliv kan oppleves som et dårlig utgangspunkt for planlegging.

Undersøkelser viser at kroppsøvingslærere er lite fornøyd med kompetansemålene i faget. Kompetansemålene oppleves som vide, diffuse og lite konkrete. Kroppsøving er et praktisk fag og kompetansemålene, slik de er utformet, kan kanskje oppleves som en teoretisering av faget. Det kreves bearbeiding og nedbryting til delmål for at målene skal få en mer konkret form. Mange kan ha oppfattet dette som et omfattende arbeid og har dermed skjøvet dette til side og fortsatt sin tidligere praksis, både for undervisning og vurdering.

Høsten 2010 og til april 2011 har det vært flere medieoppslag knyttet til vurderingsbestemmelsene og vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av dette og et tidligere forslag fra Utdanningsdirektoratet i 2009 om å foreta en helhetlig gjennomgang av læreplanen i faget, har Kunnskapsdepartementet gitt Utdanningsdirektoratet oppdrag om å gjennomgå læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2011). Oppdraget direktoratet har fått er å: ”Gjennomgå læreplan i kroppsøvingsfaget og grunnlaget for vurdering i kroppsøvingsfaget, jf forskrift til Opplæringslova § 3-3 Gjennomgå privatistordningen knyttet til faget” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.1). I oppdragsbrevet gir Kunnskapsdepartementet beskrivelse av oppdraget i tre punkter der de ber Utdanningsdirektoratet om å: ”1. kartlegge undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget, 2. gjennomgå læreplanen, privatistordningen og bestemmelsen om vurdering i faget og 3. vurdere og eventuelt foreslå endringer” (Kunnskapsdepartementet, 2011 s.2).

Eventuelle endringer skal kunne gjelde fra skoleåret 2012/2013 (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det er oppnevnt en arbeidsgruppe som skal utføre oppdragsarbeidet. Det blir spennende å følge prosessen og til slutt se resultatet av arbeidet til arbeidsgruppen.

5.2. Elevene og deres erfaring med vurdering i kroppsøving

Denne delen av drøftingen har jeg delt i to deler. I den første drøfter jeg tester og vurdering. I den andre delen drøfter jeg elevenes opplevelse og hvordan de har gitt uttrykk for vurdering sett i forhold til kjønn, tilrettelegging, rettferdighet, likeverd og personlig opplevelse.

5.2.1 Tester og vurdering

I den innledende delen av intervjuene spurte jeg elevene om de husket første gang de fikk vurdering i kroppsøving. Svarene jeg fikk var entydige. Et av svarene illustrerer dette; (...) ”det må være en test, sånn styrketest eller noe”. Mitt inntrykk av at tester er vesentlig i vurderingen styrkes når elevene svarer på spørsmål om hva de mener er grunnlaget for vurdering. En av elevene svarer: (...) ”det er bare testresultatene”. Gjennom hele undersøkelsen gir elevene svar som tyder på at tester er et vesentlig grunnlag for vurdering. I tillegg til tester nevnes teoriprøve og innlevering av treningsrapport som eksempler på andre former for vurdering. Tilbakemelding på disse skjer også som regel kun med en karakter uten kommentar. Elevene sier at de ikke er kjent med målet for undervisning og grunnlaget for vurdering, kompetansemålene og heller ikke bruk av kjennetegn på måloppnåelse.

Mine resultater samsvarer med resultater i flere andre undersøkelser der kroppsøvingslærere er spurt om vurdering. Vinje (2008a) viser til at 100% av lærerne på videregående skole i Osloundersøkelsen brukte tester for å måle ferdigheter som grunnlag for karaktersetning. Jonskås (2009) sier at informantene i hennes undersøkelse skaffer vurderingsgrunnlaget ved ulike tester, målinger, observasjoner og teoretiske prøver. Det samme viser undersøkelsene til Kleiberg (2002) og Peev (2001). Dette er tydelige funn som viser at tester er sterkt vektlagt og preger vurderingen i kroppsøving. Jonskås (2009) beskriver sine resultater ved å si at informantene i hovedsak benytter vurderingsformer som kan måles og tallfestes og fastslår at informantene har et naturvitenskapelig syn på vurdering.

I teoridelen har jeg beskrevet paradigmer for vurdering; det psykometriske, det kontekstuelle og det personlige (ipsative) paradigmet. Jeg har også beskrevet hvordan disse paradigmene gjenspeiles i to ulike kulturer for vurdering, testkulturen og vurderingskulturen. Resultatene fra min egen undersøkelse, og fra undersøkelsene jeg har vist til, mener jeg viser at vurderingen elevene opplever har bestanddeler fra det psykometriske paradigmet og testkulturen. Tester, målinger og prøver tillegges stor vekt. Begrunnelsen for denne praksisen kan ligge i målingenes sterke sider. Under standardiserte betingelser skal de være reliable, valide og rettferdige (Smith, 2009). Krav ved standardiserte betingelser kan være at alle elevene har en forutgående treningsperiode, øvelsene skal ha en lik utførelse og alle i en klasse bør delta.

Flere av svarene elevene i min undersøkelse gir, tyder på at disse betingelsene ikke alltid er tilstede. Noen elever sier for eksempel at Cooper-testene gjennomføres uten at trening på

løping er gjennomført i forkant av testen. Kulestøt er en øvelse de bare gjør når de har test for å måle hvor langt de støter kula. Det er også elever som lurer seg unna løpetester og ser det som mer tjenlig enn å delta på testen. De slipper ubehaget med å presse seg og læreren kan ikke trekke ned på vurderingen, så lenge de oppgir en grunn for ikke å delta.

For lærerne kan det være praktisk og rasjonelt å bruke tester som verktøy for vurdering. Bruken av tester kan også være et resultat av en tradisjon i faget. Det er en måte for lærerne å få satt en karakter. Jonskås (2009) understreker dette: "Testing og måling av elevene er den enkleste formen for å skaffe seg et godt vurderingsgrunnlag".(s.81). Denne praksisen og tradisjonen i faget virker ikke å være i tråd med nyere forskning, som viser at tester og prøver uten kommentarer eller samtale om prøven har liten læringsverdi. Black og William (Smith, 2009) sier:

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

Den dominerende bruken av tester som grunnlag for å gi karakter følger derfor ikke intensjonen i kunnskapsløftet og bestemmelsene i opplæringsloven. Engvik (2010) understreker at det ikke er noen retningslinjer i læreplanen som sier at tester skal være en del av opplæringen. I § 3-2 i opplæringsforskriften står det at et formål med vurdering er å fremme læring i læringsprosessen (Lovdata.no, 2009). Engvik (2009) viser også til Utdanningsdirektoratet og "Veiledning om lokalt arbeid med læreplan i kroppsøving" (Skolenettet, u.å.1). I denne poengteres det at tester må begrunnes ut fra kompetansemål i læreplanen. Bruk av tester vil da være en fagdidaktisk arbeidsmåte og ikke grunnlag for vurdering av elevenes prestasjoner (Engvik, 2009). Et eksempel på dette kan være det Engvik (2010) betegner som prestasjonsvurdering. Læreren gir elevene oppgaver som de får tid til å utvikle kompetanse i før de vurderes. Summativ vurdering undersveis brukes da gjennom skoleåret til vurdering *som læring og for læring*.

Lærerne baserer som nevnt sin vurdering i stor grad på psykometriske målinger. Gjennom testene er det måling av tid, lengde og antall gjentakelser som ligger til grunn for karakteren. Vurderingen av eleven blir derfor en vurdering av læring og ikke en vurdering for læring. Vurdering for og vurdering av læring er vurderingens to hovedfunksjoner (Smith, 2009). Etter Kunnskapsløftet er det vurdering for læring som skal vektlegges. I læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2006) står det om vurdering at det i fag som går over

flere år kun er standpunktvurderingen på det øverste trinnet som kommer på vitnemålet. Dette må etter mitt skjønn være sluttvurderingen. All annen vurdering i faget før sluttvurderingen skal ha til hensikt å fremme læring. Det må derfor være viktig å ta i bruk og å utvikle andre vurderingsformer i tillegg til testene i kroppsøvfingsfaget som kan være med å fremme læring. Testene bør som nevnt brukes i en fagdidaktisk arbeidsmåte med utgangspunkt i kompetansemålene, for å se utvikling og fremgang, ikke kun for å sette karakter.

Den omfattende bruken av tester er en følge av lærernes syn på psykometriske målinger. Troen på at fysiske tester og målinger er nøytrale og rettfærdige, er sterk. I følge Wrench og Garrett (2008) viser et økende antall forskningsresultater at fysiske tester ikke er en nøytral praksis. Testene er i stor grad tatt for-gitt-heter som ikke problematiseres. Få stiller spørsmål til gjennomføring av testene, til elevenes opplevelse eller gyldighet av testene. Det kan gjøre at en testkultur videreføres som gyldig pedagogisk praksis.

5.2.2 Likeverd, kjønn, rettfærdighet og opplevelse av vurdering

I intervjuundersøkelsen ga elevene mange svar som jeg kan knytte til spørsmål om likeverd, kjønn, rettfærdighet og opplevelse av vurdering. Disse svarene gjenspeiler verdier, valg og prioriteringer som er av betydning for vurdering av elevene. Dette påvirker vurderingen, og det er derfor viktig at lærere og skoleledelse har bevissthet rettet mot dette. De fleste elevene i min undersøkelse er fornøyd og trives med faget kroppsøving og med hvordan likeverd, rettfærdighet og også spørsmål om kjønn er ivaretatt. Det er likevel noen forhold som påpekes og som elevene har synspunkter på. Noe av dette er forhold som kan være uttrykk for mer uheldige sider ved vurderingen og undervisningen. Jeg drøfter først dette. Deretter diskuterer jeg hva andre mener og har kommet fram til om likeverd og rettfærdighet ved vurdering i faget.

Meningene til elevene om likeverd og rettfærdighet, kan grovt deles i to grupper. Delingen viser at guttene og jentene er opptatt av forskjellige forhold ved dette. De tydeligste meningene som uttrykkes av jentene er:

- Guttene får dominere, for eksempel når det gjelder valg av aktiviteter. ”Det er alltid guttesporter som blir valgt”, sier Anine.
- Jentene har også en mer negativ opplevelse av tester, og flere opplever testene som ubehagelige. Noen har også en strategi for å unngå testene, spesielt løpetester.

- Jentene kan oppleve guttenes røffe væremåte som negativ for egen mulighet til å vise hva de kan.

Guttene påpekte at jentene har lettere krav på tester enn det de har. De mente likevel at dette er rettferdig fordi gutter og jenter har ulike fysiske forutsetninger. Guttene mente også at:

- Teori teller for mye. En av guttene mente at teori teller femti prosent.
- Innsats burde telle mer. Det er urettferdig at noen får god karakter fordi de kan en idrett fra før. Andre som gjør så godt de kan får ikke det med i vurderingen.
- Det er urettferdig at noen får god karakter basert på teori. Det kan være ved skade eller at noen som ikke pleier å ha gym fortsatt får fem fordi de leverer gode prøver.

Likeverd for gutter og jenter i undervisning og vurdering betyr at de må få en mulighet til å være synlige (Askland & Rossholt, 2009). Jentene må ha samme mulighet som guttene til å vise hva de er gode til og til å få gjøre det de liker. Dette synes ikke å bli ivaretatt når lærere i kroppsøving lar elevene bestemme innholdet i undervisningen ved flertallsavgjørelser. Anine opplever at det alltid er guttene som får sin vilje ved valg av aktiviteter. Resultatet er at jentene i hennes klasse ofte velger å møte til timene uten gymtøy.

I følge Prøitz og Borgen (2011) er rettferdig vurdering noe som handler om: "likebehandling av elever i en gruppe (klassen), på et trinn (mellom grupper/klasser), historisk fra år til år og ikke minst mellom skoler". (s.71). I læreplanen står det at det er en oppgave for skolen å medvirke til å redusere ulikheter og å gi alle elever en likeverdig opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2006). En likeverdig opplæring og arbeid for å redusere ulikhet har å gjøre med likeverd og rettferdighet i vurdering. En rettferdig vurdering mener jeg må bygge på de målene og de prinsippene som Kunnskapsløftet bygger på.

Vinje (2008a) er opptatt av vurdering i kroppsøving og at vurdering i kroppsøving skal være rettferdig. Han referer til resultater i Osloundersøkelsen (Vinje, 2008b) som viste at både lærere i videregående skole og lærere i ungdomsskolen bruker fysiske tester for å måle elevenes fysiske egenskaper og teknikk. Det finnes i dag ikke felles utformede krav ved gjennomføring av disse testene. Han mener derfor at det bør utformes et felles testbatteri for at det ikke skal bli urettferdigheter, som det gjør når to kroppsøvingslærere vurderer samme fysiske prestasjon, men setter ulik karakter. Jeg mener dette er et syn som ikke ivaretar intensjonene for vurdering i Kunnskapsløftet. En utvikling av et testbatteri vil medføre at vurderingen i kroppsøving får et enda sterkere preg av testkultur, som jeg mener ikke følger

intensjonene i Kunnskapsløftet. Det er heller ikke mange av kompetansemålene som egner seg for måling med et testbatteri.

I stedet for å utvikle et nasjonalt testbatteri og å forsterke preget av testkultur i vurderingen mener jeg det er riktig å bygge vurderingen opp etter prinsippene for det jeg i teoridelen har referert som "*Assesment culture*" – eller vurderingskulturen (Smith, 2009). I følge denne pedagogiske retningen er vurdering en prosess for å prøve å forstå mer om elevenes læreprosesser, personlige framgang og læringsutbytte ved slutten av læreprosessen. I vurderingskulturen er det prinsippene fra det kontekstuelle og det personlige (ipsative) paradigmet som dominerer. Vurdering blir gjort på grunnlag av en rekke aktiviteter om elevenes læringsprosesser og læringsutbytte (Smith, 2009). Tester kan da brukes som et av flere verktøy for å få et inntrykk av elevene. I vurderingskulturen blir det brukt et sett av verktøy for vurdering; mapper, prosjekter, gruppeoppgaver, egen- og medelevvurdering og elevsamtaler. Det er læringsprosessen og ikke læringsproduktet som vektlegges i en vurderingskultur (Smith, 2009).

Det er lærernes oppgave å ivareta både elevenes læringsutbytte i læringsprosessen og å bidra til å gi et godt endelig læringsprodukt. I følge Slemmen (2009) er dette oppgaver som krever at læreren både har rollen som coach og som dommer. I rollen som coach er lærerens oppgave å lære de som skal lære å lære bedre. Coaching vektlegger å fremme andres yteevne og lærekapasitet gjennom tilbakemeldinger, motiverende og effektive spørsmål. Læreren skal da ha fokus på å se elevenes forutsetninger til å gjennomføre en bestemt oppgave både når det gjelder vilje og ferdigheter. Elevene skal få hjelp til å hjelpe seg selv (Slemmen, 2009). Dette synet på læreren som coach er i overensstemmelse med det jeg har beskrevet i teoridelen om framovermelding. Jeg viste da til Engh (2008). Han sier at framovermelding er: "å gi den informasjonen som bidrar til å lukke gapet mellom nåværende og ønsket prestasjonsnivå".(s. 73). Jeg viste også at dette igjen kan relateres til Vygotsky og den proksimale sone. Det er lærerens oppgave å veilede elevene fra den nærmeste utviklingsone til en kompetanse i ytterkant av den proksimale sonen (Engh, 2008). Når læreren skal gi sluttvurdering går læreren ut av rollen som coach og inn i rollen som dommer. Det er da lærerens oppgave å gi en sluttvurdering som er informasjon om elevenes måloppnåelse ved avslutningen av opplæringen i faget (Slemmen, 2009).

Kompetansemålene for kroppsøvningsfaget er rettet mot ferdigheter innen idrett, men også kroppsmestring som ikke er lett å måle, for eksempel arbeidsstillinger, dans, evne til å ta seg

fram i terrenget og kreativitet (By, 2010). Når mange av kompetansemålene er lite målbare er det viktig å bruke et bredt spekter av vurderingsformer for at læreren kan utvikle vurderingen slik at den blir rettferdig for eleven.

En mer rettferdig vurdering har vært et område for prosjektet *Bedre vurderingspraksis* å utdype. I tilknytning til dette har det vært et mål å prøve ut forskjellig bruk av kjennetegn på måloppnåelse. Et av hovedspørsmålene for prosjektet har vært å undersøke om det er ønskelig å ha felles nasjonale kjennetegn eller om den enkelte skole og lærer kan utvikle kjennetegn (Hopfbeck, Throndsen, Lie og Dale, 2009). Et resultat av prosjektet viser at lærere på samme trinn og med samme fag kan ha veldig ulik gradering av måloppnåelse. Prosjektet bekreftet ved det en reell grunn for elevene til å ønske en mer rettferdig vurdering. På grunnlag av prosjektets anbefalinger har Utdanningsdirektoratet foreslått at det innføres veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i noen fag (Hopfbeck, Throndsen, Lie og Dale, 2009). Kroppsøving er foreløpig ikke et av disse.

I en intervjuundersøkelse som prosjektet *Bedre vurderingspraksis* gjennomførte om bruk av kjennetegn på måloppnåelse svarer en av elevene i undersøkelsen: ”Når jeg får kjennetegn i starten av timen blir jeg veldig motivert for å jobbe” (Hopfbeck, Throndsen, Lie og Dale, 2009 s. 12). Jeg mener en av elevene i min undersøkelse uttrykker det samme. Dette gjelder hvordan han opplever bruk av kjennetegn i andre fag enn kroppsøving.

Jeg spør Nikolay:

Er det noe du er kjent med, begrepet ”grad av kjennetegn” eller kjennetegn på måloppnåelse?

Ja vi har det på de andre fagene, men jeg har ikke hørt noe om det...

Du har ikke hørt noe om det i kroppsøving nei. Men i de andre fagene så er det noe dere opererer med?

Ja.

Og hvor nyttig synes du det er?

Jeg synes det er veldig nyttig, det hjelper meg veldig.

Du synes det kunne vært noe å bruke i kroppsøving og?

Ja.

En vurderingskultur omfatter mer enn den enkelte lærers praksis. Hvordan skolen og et team legger opp vurderingspraksis er i følge Dobson, Eggen og Smith (2009) en viktig del av en vurderingskultur. Det er skoleleders ansvar å skape en arena der alle, også elever og foreldre, kommer til orde. Selv om alle ikke er fullt ut enige, er det viktig med et tolkningsfellesskap. På grunnlag av dette kan hver skole og hvert team utvikle sin egen vurderingspraksis.

6. Oppsummering og avslutning

I denne avsluttende delen gjentar jeg først formålet med undersøkelsen. Deretter oppsummerer jeg teorigrunnet og metodiske overveielser og erfaringer. Videre oppsummerer jeg hovedtrekk ved funn tilknyttet hovedproblemstilling og underproblemstillinger.

Formål

Formålet med undersøkelsen har vært å få kunnskap om hvordan elever erfarer vurdering i kroppøving. Med innføringen av ny læreplan for skoleverket, Kunnskapsløftet 2006, kom det et paradigmeskifte for vurdering i skolen. Formålet med vurdering av elevene skal etter Kunnskapsløftet være å fremme læring og å vise kompetansen til eleven. Det er tidligere gjort undersøkelser om elevvurdering for å få kunnskap om hvordan vurderingsprinsippene i Kunnskapsløftet er fulgt. Disse undersøkelsene har hatt et lærerperspektiv. Jeg har ikke kjennskap til at det tidligere er gjort undersøkelser med et elevperspektiv. Det var en av grunnene til at dette perspektivet ble valgt.

Teorigrunnlag

I teorigrunnet for undersøkelsen beskriver jeg først bakgrunnen for Kunnskapsløftet. Blant annet viser jeg til internasjonale kunnskapsundersøkelser som viser at norske elever har et lavt kunnskapsnivå sammenlignet med resultater fra andre land. Disse resultatene samsvarer dårlig med de ressursene som norske skolemyndigheter bevilger skolene. Økt kunnskapsnivå er et mål for skolepolitikere etter Kunnskapsløftet. Ulike former for tilbakemelding blir av politikere sett på som et virkemiddel for å bedre kunnskapsnivået. I store forskningsmiljøer (Hattie i Dobson, 2010 og Black og William i Slemmen, 2009) er man også opptatt av den store effekten tilbakemeldinger har på elevenes læring.

Med Kunnskapsløftet kom nye pedagogiske prinsipper. Grunnet for undervisning og vurdering skal være kompetansemål beskrevet i læreplan for fagene. Det er skoleeier og skolene lokalt som har ansvar for å utarbeide læreplanen for de enkelte fagene.

Elevenes rettigheter er nå styrket. Ny forskrift til opplæringsloven beskriver hvordan loven skal følges. De viktigste bestemmelsene om vurdering er at elevene har rett til vurdering, § 3-1. Mål for faget skal være kjent, og elevene har rett til dokumentasjon av opplæringen. Formålet med vurdering, § 3-2, er å fremme læring underveis og å vise elevens kompetanse

ved avslutningen av opplæringen. Det presiseres at det er alle kompetansemålene i hvert enkelt fag som er grunnlaget for vurdering, § 3-3. Kompetansemålene i læreplanen viser hva elevene skal kunne mestre etter endt opplæring. De sier ikke noe om kvaliteten på opplæringen. Gjennom prosjektet “Bedre vurderingspraksis” ble det anbefalt å benytte kjennetegn på måloppnåelse for å beskrive kompetansenivå. Kjennetegn skal angi lav, middels og høy grad av måloppnåelse. Dette blir anbefalt å bruke som informasjon om elevenes kompetanse i videre læringsarbeid.

I teorigrunnlaget for undersøkelsen beskriver jeg tre paradigmer for vurdering. Det psykometriske, det kontekstuelle og det personlige (ipsative). Det psykometriske paradigme har målbarhet som et hovedelement. Dette har vært dominerende og preger fortsatt vurdering i skolen. Eksempler på dette i kroppsøving er Coopertest for måling av utholdenhet og måling av styrke ved å telle repetisjoner for en styrkeøvelse. Det kontekstuelle paradigmet har som kjennetegn at læring blir sett i lys av den konteksten eller sammenheng læring og vurdering skjer. Elevens fremgang står i fokus av vurderingen uavhengig av eksterne kriterier og mål. Det personlige (ipsative) paradigme tar utgangspunkt i hvor en elev befinner seg i starten av en læreprosess og på fremgangen som finner sted underveis i læreprosessen.

De tre paradigmene kommer til uttrykk i to vurderingskulturer: Vurderingskulturene kan kjennetegnes med merkelapper der “*Testing culture*” - testkulturen har kjennetegn fra det psykometriske paradigmet. “*Assessment culture*” - vurderingskulturen har kjennetegn fra det kontekstuelle og det personlige (ipsative) paradigmet. I vurderingskulturen er læringsprosessen det sentrale, ikke læringsproduktet. Den enkeltes læring er i fokus ikke karakteren. Informasjonsrik tilbakemelding vil fremme læring i en læreprosess i større grad enn karakterer, og fremovermelding gir bedre læringsutbytte enn tilbakemelding .

Det er viktig å bruke flere paradigmer i vurderingsarbeidet, avhengig av formålet med vurderingen. Læringssynet i Kunnskapsløftet bygger på det kontekstuelle og det personlige paradigmet. Coaching er et eksempel på dette læringssynet. Kjennetegnet til coaching burde prøves ut innen kroppsøving. I coaching er det sentralt å forbedre andres yteevne og lærekapasitet gjennom tilbakemeldinger, motivering og effektive spørsmål (Slemmen, 2009).

Metode

Målet for mitt prosjekt har vært å få kunnskap om hvordan elever erfarer vurdering i kroppsøving. Jeg valgte kvalitativt intervju som metode for undersøkelsen. Til

gjennomføringen av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide og valgte en semistrukturert form på dette.

Kvalitative undersøkelser baserer seg på strategiske utvalg. En form for strategisk utvalg er et typisk utvalg. Det skal være typisk for fenomenet som studeres. Jeg ønsket informanter som ville gi uttrykk for meninger, oppfatninger, opplevelser og erfaringer om elevvurdering. Til utvalget for undersøkelsen valgte jeg ti elever fra fem skoler i Oslo, med en gutt og en jente fra hver skole. Alle var elever på Vg3 og var over atten år.

Gjennomføringen av intervjuene fungerte godt. Jeg opplevde at jeg fikk god kontakt med elevene og hadde en følelse av at jeg hadde fått mye ut av intervjuene. De ga meg et godt materiale for videre arbeid. I analysen av datamaterialet brukte jeg blant annet matriser for å systematisere materialet. Resultatet av dette arbeidet har jeg vist i resultatdelen og i drøftingen.

Resultatene av undersøkelsen opplever jeg som gode. Jeg har fått svar på mange sider ved vurdering gjennom mine spørsmål og problemstillinger. Likevel kan det være metodiske tilnærminger som kunne ha vært gjort på en annen måte. Det er også områder som kunne ha vært utdypet bedre. Jeg kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål. Hvorvidt elevene opplever at lærerne vektlegger orden og oppførsel som vesentlig for vurdering, er et slikt område. Dette er besvart i intervjuene, men i liten grad utdypet. Gjennom svarene elevene har gitt, opplever jeg å ha fått fram mange typiske sider ved elevenes opplevelse av vurdering. Jeg opplever derfor også at trekking av utvalget til undersøkelsen har vært vellykket.

Resultater og drøfting

”Erfaring med vurdering i kroppsøving”

Mitt første hovedspørsmål i intervjuundersøkelsen var spørsmål om hvordan elevenes første erfaring med vurdering i kroppsøving var. Dette spørsmålet fikk et klart svar. Elevenes første erfaring med vurdering i kroppsøving var en test.

På spørsmål om generell erfaring med vurdering i kroppsøving kan elevene grovt deles i to grupper. En gruppe er positiv eller nøytral og en gruppe er negativ i forhold til vurdering i kroppsøving. De som er positive eller nøytrale mener vurderingen er grei og at det er ferdigheter som bestemmer vurderingen. Den andre gruppen som er negative mener

vurderingen kan være urettferdig. Testresultater og teori teller for mye. Innsats burde telle mer, og noen mener guttene er for dominerende i kroppsøvingstimene.

”Hva vektlegges.....?”

I intervjuene var det flere spørsmål om hva som var grunnlaget for og hva lærere la vekt på ved vurdering av elevene. Alle elevene hadde en opplevelse av at tester var et vesentlig grunnlag for vurderingen. Andre undersøkelser Jonskås (2009), Carlsson (2008) og Persen (2008) viser også at fysiske tester tillegges stor vekt ved elevvurdering i kroppsøving. Elevene opplever at vurderingen er sterkt preget av det psykometriske paradigmet. Det er i stor grad målbarhet som ligger til grunn for vurderingen, ved gjennomføring av for eksempel Coopertest for utholdenhet eller en form for styrketest. For lærerne er bruk av tester en enkel måte å skaffe et grunnlag for vurdering. Nyere forskning (Black og William i Slemmen, 2009) viser at tester og prøver uten kommentarer eller samtaler har liten læringsverdi. Omfattende bruk av tester som grunnlag for vurdering gjør at dette gir preg av å være en “testkultur”. Intensjonen i Kunnskapsløftet er at vurdering skal ha som formål å fremme læring. Den omfattende bruken av tester i videregående skole følger derfor ikke intensjonen i Kunnskapsløftet om at vurdering skal fremme læring.

Flere av elevene i undersøkelsen mener at innsats bør vektlegges i vurdering i kroppsøving, og at det bør ha konsekvens for vurdering hvis innsatsen er dårlig.

”Omfang og opplevelse av tester”

Undersøkelsens datamateriale er basert på få informanter og kan ikke alene fortelle hvor omfattende bruk av tester er. Svarene til elevene tyder likevel på at tester brukes regelmessig, og at testing er et vesentlig grunnlag for vurdering og karaktersetting. Elevenes opplevelse av tester er i stor grad todelt. Den ene gruppen elever setter pris på bruk av tester og ser testene som en utfordring. I denne gruppen er det bare elever som får karakteren fem. Den andre gruppen synes i ulik grad tester er en ubehagelig opplevelse. Noen i denne gruppen ser tester som noe de må gjennom, mens andre har ulike strategier for å unngå dem.

”Gutter, jenter og vurdering?”

Mine resultater viser at det er forskjell på hva guttene og jentene påpeker når de sier hva de ikke er fornøyd med ved vurderingen i kroppsøving. Jentene liker i mindre grad enn guttene bruken av tester, og guttene påpeker i større grad enn jentene at teori blir vektlagt for mye.

Det er også forskjeller som er mer indirekte knyttet til vurdering. Disse forholdene har med likeverd og rettferdighet å gjøre. Noen av jentene synes at guttene får dominere for mye. Dette gjør at jentene ikke får vist hva de kan. Guttenes røffe væremåte kan oppleves som et hinder for jentenes mulighet til å vise hva de er gode for.

”Hjelp for læring og kompetansemål”

Elevene i undersøkelsen svarer at de verken kjenner kompetansemålene eller at de kjenner til at det skal være kompetansemål i kroppsøving. De fleste av elevene kjenner til kompetansemål i andre fag. Elevene synes det er like viktig med kompetansemål i kroppsøving som i andre fag.

I § 3-1, i forskrift om vurdering, står det at målene for opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen skal være kjent for elevene. Min undersøkelse viser at kompetansemålene ikke brukes aktivt av lærerne for å gjøre elevene kjent med målene med undervisningen.

Andre undersøkelser om vurdering (Jonkås, 2009 og Bomo, 2008) viser at lærere i kroppsøving oppfatter kompetansemålene som vide og lite konkrete. Lærerne synes, ut fra disse undersøkelsene, å være lite fornøyd med kompetansemålene i faget. Jeg mener lærerne kan ha oppfattet arbeidet med å bruke kompetansemål, gjøre målene kjent for elevene, omforme kompetansemål til delmål og å lage kjennetegn på måloppnåelse som så omfattende og tidkrevende at de har skjøvet dette til side og i stedet fortsatt sin vanlige praksis med undervisning og vurdering.

”Hjelp for læring og kjennetegn på måloppnåelse”

Kompetansemålene var i liten grad kjent for elevene. De var ikke kjent med bruk av kjennetegn på måloppnåelse for å beskrive grad av måloppnåelse. Ingen av elevene kjenner dette fra kroppsøvingfaget. Flere av elevene sier dette ville vært nyttig å kjenne til i kroppsøving. De bruker kjennetegn i andre fag og opplever det som nyttig når de får beskrivelse av krav til måloppnåelse. Resultater fra andre undersøkelser om vurdering (Jonkås 2009, Carlsson 2008 og Persen, 2008) tyder på at kroppsøvingslærere har stor motstand mot nye vurderingsformer.

Kjennetegn på måloppnåelse er gjennom prosjektet “Bedre vurderingspraksis” anbefalt for blant annet å hjelpe lærere i vurderingsarbeidet og gjøre vurderingen mer konkret. Min og andre undersøkelser jeg viser til tyder på at kroppsøvingslærere i liten grad utvikler og bruker

kjennetegn på måloppnåelse som et verktøy i vurderingen. Verken lærere eller elever får erfaring med bruken av dette og kan da heller ikke utvikle vurdering i faget videre.

”Hovedområdene i faget og hva blir vektlagt?”

Det er hovedområdene idrett, trening og livsstil som vektlegges mest i undervisningen. Dans og friluftsliv er lite vektlagt. Flere av elevene opplever at de ikke har undervisning som dekker disse områdene. Andre undersøkelser (Jonkås 2009 og Persen, 2008) viser det samme. Dans og friluftsliv er lite prioritert i undervisningen.

Kroppsøvlingslærere er pålagt å undervise i alle kompetansemålene, og det er de samlede kompetansemålene som skal være grunnlaget for vurdering i faget, jfr. § 3-3 i forskrift om vurdering.

”Involvering i læring”

Dialog og samtale er i vurderingskulturen et redskap for å øke elevenes læringsutbytte. Gjennom opplæringsloven er det i forskrift for vurdering gitt retningslinjer for elevsamtaler i fagene. Det er lovfestet rett for elevene å ha samtale med lærer om vurdering og rett til egenvurdering. Ingen av elevene i undersøkelsen har hatt samtale med kroppsøvlingslærer. Elevene sier at en samtale ville ha vært nyttig. I den halvårslige samtalen med kontaktlærer blir heller ikke kroppsøving et tema for samtalen. Egenvurdering har elevene i tilknytning til egentreningsperioder og treningsrapporter. Egenvurdering brukes ikke til refleksjon over elevenes eget nivå i faget.

I følge nyere forskning (Black og William i Slemmen, 2009) er det viktig å vektlegge elevenes egen deltakelse i vurderingen. Når elevene involveres gjennom samtale med lærer, ulike former for egenvurdering og elev – elevvurdering, vil dette fremme læring.

”De grunnleggende ferdighetene”

Skriftlige innleveringer brukes i planlegging og rapportering av treningsperioder. De grunnleggende ferdighetene er ellers i liten grad noe elevene opplever vektlagt i kroppsøvlingsfaget. Gjennom oppgaver og aktiv involvering av elevene i planlegging og gjennomføring av timeopplegg, kan de grunnleggende ferdighetene bli en integrert del av undervisning og vurdering.

Ommundsen (2008) er kritisk til at de fem grunnleggende ferdighetene skal bli ivaretatt gjennom kroppsøvfingsfaget. En vektlegging av de fem grunnleggende ferdighetene kan medføre at kroppsøvfingsfagets egenart blir truet. Motoriske ferdigheter og kinestetisk kompetanse burde også være en grunnleggende ferdighet. Dette begrunner Ommundsen (2008) med at kroppslige uttrykk er viktig for all kommunikasjon.

”Undervisning og kompetansemål”

Kompetansemål for området idrett er best ivaretatt i undervisningen. Noen elever svarer at kompetansemål for området trening og livsstil, også er godt ivaretatt. Andre mener at de har hatt lite om dette. For delområdet friluftsliv sier de fleste at de ikke har opplevelse av at kompetansemålene er ivaretatt. Undervisningen som skulle dekke kompetansemålene for dans og friluftsliv er for flere av elevene meget mangelfull eller helt fraværende.

Avslutning:

Min undersøkelse viser at elevene, i kroppsøvfingsfaget, i liten grad har erfaring med de grunnprinsipper og de intensjoner for vurdering som gjelder i Kunnskapsløftet. Elevene er i liten grad kjent med kompetansemål i faget, og de er ikke kjent med bruk av kjennetegn på måloppnåelse. Elevene har heller ikke erfaring med samtale med lærer om måloppnåelse i kroppsøving. Egenvurdering brukes bare på et begrenset område som planlegging og rapportering av egentreningsperioder.

Undersøkelser om vurdering, som jeg har vist til og sett mine resultater i forhold til, viser at kroppsøvfingslærere har motstand mot nye vurderingsprinsipper og at lærerne opplever kompetansemålene i læreplanen som vide og lite konkrete.

Resultatene av min undersøkelse viser at prinsipper og retningslinjer som gjelder for vurdering i Kunnskapsløftet i liten grad blir fulgt. Vurderingen i faget har mer preg av en testkultur enn av en vurderingskultur. I en vurderingskultur er formålet med vurdering å fremme elevenes læring, ikke først og fremst å få satt en karakter.

Jeg har tidligere vist til oppdragsbrev fra Kulturdepartementet til Utdanningsdirektoratet. I brevet ber departementet om en bred gjennomgang av læreplanen i kroppsøvfingsfaget. De ønsker en gjennomgang av læreplanen, bruk av tester, vurdering og av privatistordningen. Resultatet av min undersøkelse, mener jeg, bekrefter behovet som dette oppdraget etterspør. Jeg håper derfor at resultatet av dette oppdraget blir en læreplan som lærere i kroppsøving har

større forståelse for og som de vil bruke etter planens intensjoner. Det er behov for en endring av vurderingskulturen i faget. Dette krever også at lærere må få en bedre grunnopplæring og etterutdanning om de prinsipper som skal gjelde for vurdering i kroppsøvfingsfaget.

6.1 Videre forskning

I dette prosjektet har jeg undersøkt hvordan elever i videregående skole erfarer vurdering i kroppsøving. Jeg valgte et elevperspektiv for undersøkelsen fordi flere tidligere undersøkelser etterlyser dette perspektivet. Jeg syntes det virket interessant og nyttig. Det er ikke gjort undersøkelser med et elevperspektiv på vurdering etter innføringen av Kunnskapsløftet. Resultatene i min undersøkelse er elevenes svar på mine spørsmål gjennom intervjuene. Svarene elevene ga var tydelige uttrykk for deres erfaringer. De belyser mange sider ved vurdering i kroppsøvfingsfaget og gir kunnskap som bare kan komme ved direkte svar fra elevene selv.

Elevene opplever at tester er den vurderingsformen som blir brukt mest. Vurderingen i kroppsøvfingsfaget synes å være mer preget av trekk fra en testkultur enn fra en vurderingskultur. I Kunnskapsløftet er intensjonen at vurdering skal fremme læring, og at det i skolen skal utvikles en vurderingskultur. I en vurderingskultur blir mange vurderingsformer benyttet. Elevene i min undersøkelse har lite eller ingen erfaring med andre vurderingsformer enn tester. I et nytt forskningsprosjekt vil det være svært interessant å gjøre en undersøkelse som viser erfaringer med bruk av varierte og nye vurderingsformer. Dette kan være underveisvurdering med bruk av kjennetegn, egenvurdering, elev-elev vurdering, mappevurdering, vurderingslogg, elevsamtaler og framovermelding (Frugård, 2009). Det samme gjelder også for sluttvurdering og hvilke vurderingsformer som er hensiktsmessige å bruke i en sluttvurdering i faget. Det vil være av stor betydning å få dokumentert erfaringer med varierte og nye vurderingsformer både fra et elevperspektiv og et lærerperspektiv. Engvik (2010) sier at det i Norge i liten grad er gjort systematiske undersøkelser om læreres bruk av vurderingsverktøy. Dette støtter mitt syn om at det er behov for slik forskning. Aksjonsforskning vil være en spennende utforming for et nytt prosjekt. Kunnskapen som oppnås brukes da på en hensiktsmessig måte til å forandre de situasjoner som undersøkes (Kvale, 2009). Utvikling av og erfaring med nye vurderingsformer tror jeg er helt nødvendig for at vurderingen i kroppsøvfingsfaget skal bevege seg over mot en vurderingskultur der målet er å *fremme* læring og å bruke vurdering *som* læring.

LITTERATUR

Askland, L. & Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bjørshol, S., Thorseth, N. & Engh, A. (2009). Kjennetegn på måloppnåelse. I E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering. Metoder for ungdomstrinnet og videregående opplæring* (s. 15-21). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

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.

By, I. (2010). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i kunnskapsløftet i videregående opplæring – Vg1, Vg2 og Vg3*. (2. utgave). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Carlsson, A. D. (2008). *Evne i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Dobson, S. (2010). Nasjonale og internasjonale utfordringer innen elev- og lærlingvurdering. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 24-36). Oslo: Høyskoleforlaget.

Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). Innledning. I S. Dobson, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 11-19). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engh, R. (2008). Hva menes med elevvurdering?. I E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering. En metodebok for lærere* (s. 6-12). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Engh, R. (2008). Framovermeldinger. I E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering. En metodebok for lærere* (s. 73-74). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Engvik, G. (2009). Sluttvurdering av elevens læring. I E. K. Høihilder, (Red.), *Elevvurdering. Metoder for ungdomstrinnet og videregående opplæring* (s. 111-115). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Engvik, G. (2010). Elevvurdering i faget kroppsøving – noen utfordringer. I S. Dobson & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 201-213). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Frugård, K. A. (2009). Framovermeldinger. I E. K. Høihilder, (Red.), *Elevvurdering. Metoder for ungdomstrinnet og videregående opplæring* (s. 79-83). Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Føllesdal, D. & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Gjerset, A., Haugen, K., Holmstad, P. & Lied, R. (2006). *Gymnos*. Oslo: Cappelen.

Hopfenbeck, T. N., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). En bedre vurderingspraksis.

Bedre skole, 4, 8-13.

Høihilder, E. K. (2008). "Two stars and a wish". I E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering.*

En metodebok for lærere (s. 49-51). Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.

Høines, J. H. (2009). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet. Tolkning og analyse av de nye*

forskriftene om elevvurdering. Haugesund: Vormedal forlag.

Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving. Hvordan tolker og praktiserer lærere i den*

videregående skole elevvurdering etter innføringen av kunnskapsløftet?

Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Kleiberg, H. (2002). *Elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet – sett fra lærernes*

perspektiv: en kvalitativ studie av ni kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i Oslo

kommune. Hovedfagsoppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Reform '94 videregående opplæring.*

Læreplan i kroppsøving. Oslo.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Gjennomgang av læreplan i kroppsøving.* Oppdragsbrev nr.

04-11. Oslo.

Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. L. S. & Vejleskov, H. (2006). *Videnskab og forskning: En lærebog til professionsuddannelser*. Danmark: Gads forlag.
- Lovdata.no (2009). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet 23. januar 2011 fra <http://www.lovdata.no/ltavd1/filer/sf-20090701-0964.html>
- Lovdata.no (2001). *Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Hentet 2. mai 2011 fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20000414-031.html>
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg, & L. G. Briseid, (Red), *Fag og danning - mellom individ og fellesskap* (s. 193-208). Oslo: Fagbokforlaget.
- Peev, O. D. (2001). "Nasjonal standard i vurdering" – realitet, visjon, eller luftspeiling: en studie av karaktersetningen i kroppsøving på den videregående skolen i Telemark og Buskerud. Hovedfagsoppgave 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, S. & Borgen, J. S. (2011). Rettferdig standpunktbedømming – på grensen av det umulige?, *Bedre skole*, 1, 69-73.

Regjeringen.no (2006-2007). *Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007)... og ingen stod igjen.*

Tidlig innsats for livslang læring. Hentet 15. april 2011 fra

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDPDFS.pdf>

Skolenettet. (u.å.1). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner.* Hentet 10. januar 2011 fra

<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=58425&epsleps=NO>

Skolenettet. (u.å.2). *Vurdering.* Hentet 5. januar 2011 fra

<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=60086&epslang=NO>

Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet.* Oslo: Gyldendal.

Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost, (Red.), *Evaluering – i et dialogisk perspektiv* (s. 19-32). Otta: Cappelen.

Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode.* Bergen:

Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2005). *Læreplanverket for videregående opplæring (R94)*. Hentet 5.

desember 2010 fra http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Lareplanverket-for-videregaende-opplaring-R94/

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, Midlertidig utgave juni*

2006. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Vinje, E. (2008a). *Vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-Media AS.

Vinje, E. (2008b). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-Media AS.

Wrench, A. & Garrett, R. (2008). Pleasure and pain: Experiences of fitness testing. *European*

Physical Education Review, 14(3), 325-346.

Vedlegg

COOPERTEST KRAV

Vedlegg 1

Beregnet forbanen, rundt fotballbanen / kunstgress.

En langside er 100m, kortside 64m, legger til 1m fordi en løper utenfor strekene.

Totalt 330 meter.

Løpe i 12 minutter: hvor langt kom du?

Treningstilstand	Karakter	Gutter	runder	Jenter	runder
Svært godt trent	6	3200m	9.75	2800m	8.5
Godt trent	5	3000m	9 (2970m)+30m	2600m	8 (2640m)-40m
Bra trent	4	2800m	8.5	2300m	7 (2310m)-10m
Brukbart trent	3	2500m	7.5 (2475m)+25m	2100m	6 (1980m)
Trenger trening	2	2100m	6 (1980m)	1800m	4,75

Øvelse 1. Amhev i bom / armbøyere / biceps					
Høy bom :	Gutter:		Jenter:	Antall:	Karakter:
Karakter 6	10 >		6 >		
5	7 - 9		4 - 5		
4	5 - 6		3 -		
3	3 - 4		2		
2	2		1		
Lav bom					
Karakter 5	30 >		20 >		
4	25 - 29		15 - 19		
3	20 - 24		10 - 14		
2	20 <		5 - 9		
Øvelse 2: Push ups / armstrekkere / triceps					
	Strak	knær	strak	knær	
Karakter 6	40 >		30 >		
5	30 >	50	20 >	40	
4	20 >	40	10 >	30	
3	10 >	30	5 >	2	
2	5 >	20	3 >	10	
Øvelse 3 Bukmuskler / Sit - ups /					
Karakter 6	60 >		50 >		
5	50 >		40 >		
4	40 >		30 >		
3	30 >		20 >		
2	20 >		3 >		
Øvelse: 4 Knestrekkere : Utholdende styrke i lår Hopp og ta i gulvet					
Karakter 6	30 >		25 >		
5	25 >		20 >		
4	20 >		15 >		
3	15 >		15 >		
2	10 >		10 >		
Øvelse 5: Eksplosiv styrke / spenst / stille lengde					
Karakter 6	2,70 >		2,20 > 25 >		
5	2,69 - 250		2,19-2,00		
4	2,49- 2,30		1,99-1,80		
3	2,29- 2,00		1,79-1,60		
2	1,99- 1,80		1,59-1,40		

Vurdering i kroppsøving og elevenes erfaring

1. Innledning

- Kroppsøvingslærer, masterstudent NIH,
- Vurdering i kroppsøving og elevers erfaring, opptatt av dette etter å ha vært lærer i mange år, nye prinsipper for vurdering etter 2006.
- Opplyse om at intervjuet blir tatt opp på lydbånd. Jeg har taushetsplikt. All informasjon er konfidensiell og data blir lagret uten tilgang for andre enn meg. Etter at prosjektet er gjennomført vil alle data bli slettet og makulert.
- Anonymisering av personopplysninger, prosjekt meldt inn til NSD.
- Frivillig deltakelse og mulighet for å trekke seg når som helst.

2. Bakgrunn

- Gutt / Jente - alder
- Klassetrinn
- Hvordan liker du faget kroppsøving?
- Hvilken karakter fikk du i kroppsøving ved siste karakteroppgjør?
- Hvor fysisk aktiv er du utover timene med kroppsøving på skolen?

3. Vurdering

- **Kan du huske første gang du fikk noen form for vurdering i kroppsøving?**
- **Kan du fortelle hvordan din erfaring med vurdering i kroppsøving har vært?**
- Har du og klassen fått orientering av læreren om grunnlaget for vurdering av elevene?
- Kan du beskrive om vurderingen har fokus på elevenes utvikling?
- Hvordan mener du elevenes fremgang og forbedring bør vektlegges i vurderingen?
- Hvordan opplever du at orden og oppførsel har betydning for vurdering i kroppsøving? Skal det ha betydning?
- Hvordan mener du innsats bør vektlegges i vurderingen?
- Opplever du at du får vurdering som en hjelp og veiledning eller som en avsluttende sluttvurdering?

4. Kompetansemål

Med kunnskapsløftet og nye læreplaner i 2006 kom det nye prinsipper for vurdering. Nå er det kompetansemålene i faget som skal være grunnlaget for vurderingen.

- **Hvordan har du blitt kjent med kompetansemålene i kroppsøving?**
- **Kan du beskrive de kompetansemålene du kjenner til?**
- Opplever du at kompetansemålene er til noen hjelp for læring i faget?

- I den grad du kjenner til kompetansemålene i kroppsøving, mener du da elevene blir vurdert etter kompetansemålene i faget eller er det etter andre kriterier enn kompetansemålene?
- **Hvor viktig er det å kjenne kompetansemålene i de ulike fagene?**

5. Kjennetegn på måloppnåelse

Elevene skal få vite hva som skal til for å nå kompetansemålene i kroppsøving gjennom delmål og kjennetegn for grad på måloppnåelse.

- **Er du kjent med at kompetansemålene beskrives gjennom delmål og kjennetegn for grad på måloppnåelse?**
- Opplever du kjennetegn på måloppnåelse som hjelpemiddel og veiledning for å vite hva du skal lære i kroppsøving?
- **Kroppsøvingfaget er delt i tre hovedområder; idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil. Har du hatt nytte av at det er beskrevet lav, middels og høy måloppnåelse for de tre områdene.**
- Hvordan er din opplevelse av at de tre områdene i undervisningen er vektlagt?
- Hva mener du: Er det snille eller strenge krav på måloppnåelse?
- Hvordan opplever du at du har anledning til å vise din kompetanse?
- Vet du hva som er viktig for å få høy måloppnåelse i et ballspill?
 - I en individuell idrett?

6. Grunnleggende ferdigheter

- **Med kunnskapsløftet er det innført et prinsipp om at grunnleggende ferdigheter skal være en del av læringsprosessen i alle fag; å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy.**
 - **Opplever du at du har fått trening i noen av disse grunnleggende ferdighetene i kroppsøvingfaget gjennom å beskrive, omtale, beregne og å presentere?**
 - Hvordan har bruk av digitale verktøy vært en del av undervisningen.
 - Er Fronter et verktøy som brukes til formidling av informasjon og innlevering av oppgaver i kroppsøving?

7. Likeverdig og rettferdig i forhold til kjønn

- **Hvordan opplever du at kroppsøvingfaget er tilrettelagt i forhold til kjønn?**
- Hvordan vurderes gutter og jenter i kroppsøving, vurderes de likt?
- **Opplever du at vurderingen er likeverdig mellom gutter og jenter?**
- Mener du sammenlikning av elevene skal ligge til grunn for vurdering av den enkelte elev?
- **Opplever du at vurderingen du får er likeverdig i forhold til de andre elevene?**
- Er vurderingen i kroppsøving rettferdig?
Hva er ikke rettferdig?
Får du den karakteren du mener er riktig?

8. Ferdighetsprøver og tester

- **Bruker læreren ferdighetsprøver og tester for å gi vurdering?**
- **Hvordan opplever du bruk av tester og ferdighetsprøver?**
Brukes de som en læringsmetode for å måle fremgang eller brukes de for å sette karakter?
- Er det med glede eller ubehag at du deltar i tester og ferdighetsprøver?
- Hvor ofte brukes tester og ferdighetsprøver?
- Hvilke tester og prøver har din klasse?
- Opplever du at disse testene og prøvene er en viktig eller mindre viktig del av grunnlaget for karakter?
- Hvordan ser du på bruk av tester og ferdighetsprøver for å se på oppnåelse av kompetansemål?

9. Elevsamtale / Formativ vurdering / dialog og samtale

- **Har du hatt elevsamtale med kroppsøvlingslærer?**
- Var det nyttig eller mindre nyttig?
- Opplever du at det blir gitt forklaring og begrunnelse for karakterene med utgangspunkt i dokumentasjon?
- Føler du at du gjennom vurdering får oppmuntring i en læringsprosess?
- Når det er vurderingssituasjoner og samtaler, er det da stor eller liten grad av åpenhet rundt vurderingen?
- Er du kjent med egenvurdering og elev – elevvurdering? Brukes dette i kroppsøvlingsfaget?
- Føler du at du har mulighet til å påvirke lærerens vurdering?
- Er elevene med på å lage planer?

10. Summativ vurdering

- **Hva mener du er grunnlaget for karakteren du får i kroppsøving når du går ut av Vg3?**
- **Hva mener du bør være grunnlaget for karakter i kroppsøving?**
- Når i skoleåret mener du grunnlaget legges og karakteren i kroppsøving avgjøres?
- Er sluttvurderingen rettferdig?
- Får du den karakteren du mener er riktig?

11. Kompetansemål 2

Kompetansemålene for de tre hovedområdene av faget er det undervisningen skal ha som mål å lære elevene. Jeg vil derfor spørre deg om hvordan du føler at disse målene er nådd:

- **I hvilken grad opplever du at du har lært å vurdere og forbedre egne treningsopplegg gjennom undervisningen ? Gi eksempler**
- **Hvor stor vekt opplever du at det i undervisningen er lagt på at elevene skal vise evne til forpliktende samarbeid, fair play, toleranse og omsorg? Gi eksempler**
 - i. Friluftsliv
- **Har du i kroppsøving lært å planlegge, gjennomføre og vurdere turopplegg med kart og kompass som hjelpemiddel? Gi eksempler**
 - i. Trening og livsstil
- **Opplever du at du gjennom undervisningen har lært å praktisere og begrunne trening som er relevant for å fremme god helse? Eksempler?**
- **Har undervisningen lært deg noe om hvordan fysisk aktivitet påvirker egen livsstil? Eksempler**
- **Har undervisningen lært deg noe om uheldige sider ved trening?**

12. Avslutning

- Takk for at du tok deg tid og ville delta i intervjuet!
- Lykke til i faget!

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 4014 Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 09.09.2010

Vår ref: 24863 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.08.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 07.09.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24863	<i>Vurdering i kroppsøving og elevenes erfaring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Inger-Åshild By</i>
Student	<i>Stein Arild Græsholt</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Stein Arild Græsholt, Frysjavn. 45a, 0884 OSLO

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

24863

Utvalget består av til sammen 10 elever over 18 år på Vg3 fra fem videregående skoler. Utvalget trekkes av ledelsen ved skolene basert på kjønn og måloppnåelse i kroppsøving. Informasjonsskriv til utvalget sendes ut av skolens ledelse.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig. Personvernombudet finner at det reviderte informasjonsskrivet mottatt 07.09.2010 er tilfredsstillende utformet. Det innhentes skriftlig samtykke til deltakelse.

Deltakerne skal intervjues.

Det registreres direkte personidentifiserende opplysninger som kobles til det øvrige datamaterialet via en koblingsnøkkel. Koblingsnøkkelen oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

Senest ved prosjektslutt 30.06.2011 skal lydbånd og skriftlige notater makuleres/slettes

Sognsvn. 220

Oslo

Til: Rektor

.....videregående skole

Søknad om å få gjennomføre intervjuundersøkelse om elevers erfaring med vurdering i kroppsøving på deres skole.

Jeg, Stein Arild Græsholt, er masterstudent ved Norges Idrettshøgskole og skal i studieåret 2010/2011 skrive masteroppgave. Denne oppgaven er tenkt å bygge på intervju med 10 elever fra fem videregående skoler i Oslo. Tema for oppgaven er vurdering i kroppsøving.

Innføringen av kunnskapsløftet har gitt helt nye prinsipper for elevvurdering i alle fag. I min undersøkelse vil jeg ha et elevperspektiv og prøve å få mer kunnskap om vurdering i kroppsøving og elevenes erfaring.

Spørsmål jeg ønsker å belyse:

- Kjenner elevene kompetansemålene?
- Kjenner elevene de ulike gradene av måloppnåelse og har de nytte av dette?
- Gir kompetansemålene og bruk av kjennetegn for måloppnåelse elevene en opplevelse av likhet og rettferdighet i vurderingen?
- Opplever elevene at de er aktivt involvert i egen læring?
- Opplever elevene at de får effektiv framovermelding i læreprosessen?
- Hvor omfattende er bruk av tester og bruk av ferdighetsprøver?
- Hvordan opplever elevene bruken av disse testene og ferdighetsprøvene?
- Hvordan brukes dialog i vurderingen?

Utvalget til undersøkelsen vil jeg trekke fra fem skoler med allmenn studieretning. Blant elevene skal det være spredning på kjønn og karakterer i kroppsøving. Fra hver av skolene ønsker jeg å gjøre intervju med to elever. For å trekke ut elevene til undersøkelsen trenger jeg hjelp fra den enkelte skole. Jeg ønsker at ledelsen finner egnede deltakere på bakgrunn av de kriteriene jeg beskriver. Grunnen til dette er at jeg ikke skal vite identiteten til elevene før de eventuelt takker ja til å delta. Det er også et ønske at ledelsen sender ut informasjonsskriv – samtykkeerklæring til de aktuelle elevene. Med den forutsetning at deres skole blir med i undersøkelsen med to elever, så ønsker jeg å gjøre intervju med en gutt med middels (karakter 4 eller 3) og en jente med høy måloppnåelse (karakter 6 eller 5). Begge elevene skal gå på Vg3 og være over 18 år. Det bør også trekkes en reserve for hver av disse elevene etter de samme kriterier. Det er viktig å gjennomføre undersøkelsen på et sted og til en tid som er gunstig for elevene. Det tror jeg vil være i et rom på skolen der intervjuet kan gjennomføres uten forstyrrelser og innenfor ordinær skoletid. Hvis skolen kan være behjelpelig med å legge til rette for dette så vil jeg være veldig takknemlig.

Jeg håper deres skole vil delta i undersøkelsen og at dere kan være behjelpelige med den praktiske tilretteleggingen av intervjuene. Svar sendes på mail til: stein.gresholt@gmail.com, eller tlf; 41217489 innen 23. september. Jeg vil etter å ha fått bekreftet deres eventuelle deltakelse ta kontakt for å avtale praktiske detaljer i forbindelse med intervjuene.

Vedlegg: Brev til elevene

Vennlig hilsen

Stein Arild Græsholt

Sognsvn. 220

Oslo

Til elever i videregående skole; forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse om elevers erfaring med vurdering i kroppsøving.

I min masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole skriver jeg en oppgave om hvordan elever i videregående skole erfarer vurdering i kroppsøving. Oppgaven skal bygge på samtaler med elever om deres erfaringer med vurdering. Til undersøkelsen ønsker jeg å få et utvalg på ti elever fra fem forskjellige skoler som deltakere. Valget av skoler og elever er gjort etter en vurdering av hver skole. På din skole er du og en elev trukket ut til å delta. Du er trukket ut til å delta etter kriterier om karakter i kroppsøving og kjønn. Karakterer og kjønn er valgt for å få en god spredning i utvalget til undersøkelsen. Jeg har fått hjelp av skolens ledelse til å ta kontakt med deg, men jeg kjenner ikke din identitet før du eventuelt takker ja til å delta. Selve intervjuet vil foregå som en samtale med meg og jeg vil be om tillatelse fra deg til å gjøre lydbandopptak under intervjuet. Skulle du etter intervjuet ønske å trekke deg fra undersøkelsen så har du full rett til dette. Du har da også mulighet til og be om at lydbandet og annet datamateriale slettes. Det vil uansett bli slettet etter at jeg er ferdig med mitt prosjekt og når materialet er publisert. Intervjuene håper jeg å gjennomføre i oktober / november 2010. Hele prosjektet planlegger jeg å gjøre ferdig i juni 2011. Jeg har derfor et sterkt håp om at du kan tenke deg og ta deg tid til å delta i intervjuundersøkelsen. I samarbeid med ledelsen på din skole har jeg satt opp et forslag til tid og sted for gjennomføring av intervjuet. Intervjuet regner jeg med vil vare ca. 45 minutter.

Sier du ja så møter du på romkl.....dato.....dag. (Hvis tiden ikke skulle passe så gi beskjed om når det passer for deg). Lever svar på skolekontoret i vedlagte konvolutt.

Husk at du har full rett til å si at du ikke ønsker å delta og at du kan trekke deg fra undersøkelsen når du måtte ønske. Deltakelse i intervjuundersøkelsen vil være anonym og ingen andre enn jeg vil vite hvem som har deltatt og ingen navn vil komme fram i undersøkelsen.

Jeg håper du vil delta i undersøkelsen.

Vennlig hilsen

Stein Arild Græsholt

Masterstudent Norges idrettshøgskole

Samtykke til å delta leverer du bare hvis du ønsker å delta og da innen; dato..... .

1. For meg passer foreslått intervjutid:
 2. Jeg ønsker at intervjuet heller skal være kl. Dato:
- Svarslipp leveres på kontoret på skolen i vedlagte konvolutt.

Underskrift:

