

Kay Even Risøy

Testing i kroppsøving

Elevenes erfaringer med testing i faget i videregående skole

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2013

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan elever i videregående skole erfarer bruk av tester i kroppsøvningsfaget. Testing i kroppsøvningsfaget er et aktuelt tema, men det er gjort lite forskning på hvordan elever erfarer denne bruken.

I undersøkelsen har jeg benyttet meg av kvalitativ metode, nærmere bestemt kvalitative intervjuer. Jeg har intervjuet ti elever, fem gutter og fem jenter, ved to videregående skoler. De intervjuede elevene gikk alle på Vg3 studiespesialiserende retning.

Elevene gjennomfører tester som måler de fysiske egenskapene utholdenhet og styrke. På den ene skolen synes bruken av tester å være av en mer omfattende karakter enn på den andre.

Funn i min studie tyder på at elevene generelt ikke synes at de lærer noe særlig av å gjennomføre tester i kroppsøvningsfaget. Tester benyttes ifølge elevene først og fremst for at lærer skal kunne sette karakter ut fra deres prestasjoner på disse. Karakter på tester ser ut til å utgjøre en betydelig del av vurderingsgrunnlaget i faget. Elevene er ikke involvert i testprosessen gjennom innflytelse på valg av tester, testrutiner eller testkrav. Det gjennomgående er at elever ikke får tilbakemelding på tester, foruten en karakter som gjenspeiler prestasjonene deres i forhold til en definert skala. Det synes ikke som at det er et særlig fokus på elevenes læring i forbindelse med bruk av tester i faget.

En revidert læreplan i kroppsøvningsfaget trådte i kraft 1. august 2012. Det var av interesse å undersøke om elevene trodde innføring av innsats som en del av karaktergrunnlaget, vil ha innvirkning på bruk av tester i faget. Noen mener at tester blir mindre viktige, andre mener at lærere vil fortsette som før.

Informantene i min undersøkelse synes å ha forskjellige opplevelser av det å gjennomføre tester i kroppsøvningsfaget. I en gruppe finner man elever som har et problematisk forhold til testene, mens elever i en annen gruppe har en mer positiv innstilling til testing. Elever som har en positiv innstilling til tester, har til felles at de

presterer høyt på testene. Samtidig er det noen som presterer godt, men som misliker testing. Dette settes i sammenheng med opplevelse av press, stress, nervøsitet og prestasjonsangst. Noen elever synes i tillegg å ha et svært vanskelig forhold til det å gjennomføre tester i faget. Flere elever gruer seg til møtet med testsituasjonen. Det uttrykkes en alvorlig, spent og nervøs stemning. Gode prestasjoner på tester kan kanskje være med på å øke status blant elevene. Det synes som at noen elever forbinder testing med konkurranse og at det for noen er viktig å gjøre det bedre enn medelever. I undersøkelsen er guttene generelt mer positive til tester enn jentene. Det virker generelt som at elevene mener det er forskjeller mellom kjønnene i deres tilnærming til tester.

Nøkkelord: Testing, kroppsøving, videregående skole

Innhold

Sammendrag.....	3
Innhold	5
Forord.....	7
1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av problemområde	9
1.2 Oppgavestruktur.....	10
2. Teorigrunnlag	13
2.1 Revidert læreplan i kroppsøving	13
2.2 Bruk av tester i kroppsøvingsfaget.....	14
2.3 Testteori	15
2.3.1 Hensikten med testing.....	16
2.3.2 Krav til testing	17
2.3.3 Tester som måler utholdenhet.....	17
2.3.4 Tester som måler muskelstyrke	19
2.3.5 Tester som måler spenst.....	20
2.3.6 Tester som måler hurtighet	20
2.3.7 Testbatterier	20
2.4 Relevant forskning om temaet testing i kroppsøvingsfaget	22
2.4.1 Forskning i Norge	22
2.4.2 Internasjonal forskning og litteratur	25
2.5 Problemstillinger.....	33
3. Metode.....	35
3.1 Valg av metode.....	35
3.2 Det kvalitative forskningsintervju	37
3.3 Intervjuguide.....	39
3.4 Innsamling og behandling av data.....	41
3.4.1 Utvalg	41
3.4.2 Utførelse av intervjuene.....	44
3.4.3 Transkribering	47
3.5 Etikk.....	48
3.5.1 Informert samtykke.....	48
3.5.2 Konfidensialitet	49

3.5.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter	49
3.6	Min forforståelse	50
3.7	Analyse.....	51
3.8	Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	52
3.8.1	Reliabilitet	53
3.8.2	Validitet	55
3.8.3	Overførbarhet.....	56
4.	Resultater og drøfting	59
4.1	Presentasjon av skoler og informanter	59
4.2	Resultater fra intervjuene og drøfting	62
4.2.1	Læringsmiljø.....	62
4.2.2	Testing og den reviderte læreplanen i kroppsøvfingsfaget	69
4.2.3	Læringsutbytte	72
4.2.4	Elevenes opplevelse av å gjennomføre tester	84
5.	Oppsummering og avslutning.....	99
	Referanser.....	105
	Vedlegg	115

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lang, krevende og lærerik prosess. Det føles godt å være i mål.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Inger-Åshild By for meget god veiledning gjennom hele prosessen.

En takk går også til informantene som har deltatt i denne undersøkelsen. De har alle sammen bidratt med sine tanker, synspunkter og opplevelser omkring et spennende tema. Takk til de to skolene som ga meg tillatelse til å gjennomføre intervjuer med deres elever, samt lærere for god tilrettelegging i forbindelse med gjennomføring av intervjuene.

Oslo, 30. mai 2013

Kay Even Risøy

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

Dette prosjektet handler om hvordan elever i videregående skole erfarer bruk av tester i kroppsøvningsfaget. Jeg ønsker å oppnå en større forståelse av fenomenet testing og hvilke synspunkt, perspektiver og holdninger elever har til dette fenomenet. Det har vært en tradisjon å benytte tester i kroppsøvningsfaget for å måle blant annet styrke, spenst og utholdenhet (Utdanningsdirektoratet, 2012a), og jeg opplever at testing er et tema mange har en mening om. Det er et mangfold av tester som kan benyttes i kroppsøvningsfaget for å måle ulike typer egenskaper hos en testperson. Eksempler på tester som ser ut til å benyttes i faget er blant annet Cooper-test og Beep-test for å måle utholdenhet og øvelser som pushups, situps og kroppshevninger i bom for å måle elevenes styrke (Hundhammer, 2005).

Bruk av tester i kroppsøvningsfaget er et aktuelt tema som det har vært mye oppmerksomhet rundt de siste årene. I media har mye av omtalen vært av en negativ art. Det har vært flere oppslag i aviser der det rapporteres om elever som er misfornøyde med situasjonen i kroppsøvningsfaget knyttet til bruken av tester, og at tester er for mye vektlagt i undervisningen. En artikkel i Aftenpostens nettutgave 9. april 2011 illustrerer dette. Under tittelen *fikser ikke gympresset* omhandler artikkelen elever som dropper ut av kroppsøvningsundervisningen, og mye av skylden for dette legges på kravet om prestasjon, ferdigheter og bruken av fysiske tester i faget. I en artikkel på NRKs nettutgave 11. november 2011, *Fysiske krav skremmer gym-elever*, kommer det frem at antall videregående elever som tar kroppsøving som privatister har mangedoblet seg de siste to årene¹. Det uttales i artikkelen at årsaken er økte krav til prestasjon i faget. Artikkelen *De leser seg til bedre gymkarakterer* i Aftenposten 22. november 2010, er et annet eksempel som illustrerer hvordan bruken av tester oppleves av noen elever. Her intervjues to elever som tar faget som privatister, hvor den ene uttrykker at folk gruer seg til kroppsøvingstimen på grunn av all testingen.

¹ Privatisteksamen i videregående opplæring er endret fra skriftlig til en muntlig-praktisk eksamen i revidert læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Det har som avsnittet ovenfor viser vært rettet oppmerksomhet mot testing i kroppsøvingsfaget. Jeg har fulgt med på disse sakene i media, og det er noe av grunnen til at jeg fattet interesse for å gjøre en undersøkelse om hvordan elever i videregående skole erfarer bruk av tester i kroppsøvingsfaget. I tillegg er det forsket lite på området i Norge. Det er noen på masternivå som har gjort undersøkelser fra et elevperspektiv der temaet testing inngår som en del av deres arbeid (se Græsholt, 2011; Rønninghaug, 2011). Internasjonalt er det gjort noen flere studier, men det etterlyses mer forskning på hvordan elever responderer på tester og hvilke holdninger, kunnskaper og oppfatninger de har om temaet (Cale & Harris, 2009; Naughton, Carlson & Greene, 2006).

Læreplanen i kroppsøving sier ikke noe om testing, og hverken revidert læreplan i kroppsøving eller forskrift til opplæringsloven gir metodiske anbefalinger om bruk av fysiske tester eller testing. Jeg opplever at hvilken rolle bruken av tester i kroppsøvingsfaget skal ha er uklar. Et mål med denne oppgaven er å belyse temaet testing i kroppsøvingsfaget og løfte frem elevers erfaringer knyttet til denne praksisen. Jeg håper at denne oppgaven kan være med på å bidra til en større kunnskap på feltet.

1.2 Oppgavestruktur

Videre i denne oppgaven tar jeg for meg teorigrunnlaget. Jeg starter med å gi en beskrivelse av den reviderte læreplanen i kroppsøvingsfaget som trådte i kraft 1. august 2012 og omtaler spesielt innføringen av innsats i vurderingen av elever. Jeg går også nærmere inn på hva Utdanningsdirektoratet sier om testing gjennom sitt rundskriv og veiledning til læreplan (se Utdanningdirektoratet, 2009; 2012a). I neste delkapittel søker jeg å beskrive tester mer inngående. Det blir søkt gjort rede for hensikt, testkrav og ulike typer tester. Relevant forskning i Norge og internasjonalt blir deretter gjennomgått. Kapitlet avsluttes med problemstilling og forskningsspørsmål.

I metodekapitlet av denne oppgaven gir jeg en beskrivelse av metoden jeg har valgt for dette prosjektet, samt begrunnelse for valget. Jeg vil presentere de overveielsene jeg har gjort og erfaringer med metoden.

I neste kapittel presenteres resultater fra intervjuene og min tolkning av disse, deretter vil funn bli drøftet. Dette kapitlet deles inn i fire kategorier: «Læringsmiljø», «Testing

og den reviderte læreplanen», «Læringsutbytte» samt «Elevenes opplevelse av å gjennomføre tester».

I det siste kapitlet oppsummerer jeg oppgaven og kommer med forslag til videre arbeid på området.

2. Teorigrunnlag

Teorikapitlet begynner med en nærmere kikk på den reviderte læreplanen i kroppsøvningsfaget. Det vil deretter bli gjort rede for hva Utdanningsdirektoratet skriver om bruk av tester i faget. Videre vil jeg søke å gi en beskrivelse av hensikten med tester, testkrav og forskjellige tester som skal måle ulike egenskaper ved testpersonene. Det vil bli redegjort for tester som ser ut til å bli mye benyttet i kroppsøvningsfaget. I dette kapitlet vil jeg også søke å belyse hva relevant norsk og internasjonal forskning sier om temaet for denne undersøkelsen. Kapitlet avsluttes med problemstilling og forskningsspørsmål.

2.1 *Revidert læreplan i kroppsøving*

Høsten 2012 kom det en revidert læreplan for kroppsøvningsfaget. Det startet med at Kunnskapsdepartementet ga Utdanningsdirektoratet oppdrag om å foreta en helhetlig gjennomgang av faget. En arbeidsgruppe med representanter fra ungdomstrinnet, videregående opplæring og høyskoler ble våren 2011 nedsatt av Utdanningsdirektoratet for å gi råd til direktoratet om hvilke endringer det var behov for i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Videre skriver direktoratet at arbeidsgruppen leverte en rapport til direktoratet med forslag knyttet til læreplanen i faget og til bestemmelser i forskrift til opplæringsloven. Sammen med annen kunnskap om opplærings- og vurderingspraksis i faget, er denne rapporten viktige deler av direktoratets vurderingsgrunnlag.

Etter at forslag til revidert læreplan hadde vært ute på høring, ble den reviderte læreplanen satt i kraft 1. august 2012, gjeldende for alle trinn. Det er gjort endringer i læreplanen for faget, i forskrift til opplæringsloven og i forskrift til privatskoleloven. I læreplanen har man blant annet revidert formålet med faget og gjort endringer i kompetansemålene. Når det gjelder endringer i forskrift til opplæringsloven, har man endret grunnlaget for vurdering i kroppsøvningsfaget. Det er blant annet ikke lenger forskriftsfestet at elevenes forutsetninger skal være en del av grunnlaget for vurdering. Det er nå forskriftsfestet at elevenes innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering, både for elever i grunnskolen og i videregående opplæring. «Dette betyr at karakterer gitt i halvårsvurderingen og til standpunkt både skal uttrykke elevens

oppnådde kompetanse og innsats.» (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 6).

Utdanningsdirektoratet (2012a, s. 6) sier følgende om innsats:

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

Utdanningsdirektoratet (2012a) fremhever at ved å innlemme innsats som en del av vurderingsgrunnlaget, kan det gi elever mulighet til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse. Jeg synes det er interessant at innsats nå skal begynne å telle igjen ved vurdering av elever i kroppsøvingsfaget, og ønsker i min oppgave å se nærmere på hva elevene tenker om innsats i relasjon til testing: Vil dette få konsekvenser for bruken av tester i undervisningen, og eventuelt hvilke?

2.2 Bruk av tester i kroppsøvingsfaget

I rundskrivet som Utdanningsdirektoratet (2012a) sendte ut ved innføring av den reviderte læreplanen i kroppsøving høsten 2012, er det et kapittel som omtaler bruk av tester i kroppsøvingsfaget. Her blir det uttalt at det har vært tradisjon å bruke forskjellige typer tester for blant annet å måle utholdenhet, styrke og spenst. Flere undersøkelser peker i retning av at testing av elever er en vanlig praksis på mange skoler (Græsholt, 2011; Hundhammer, 2005; Jonskås, 2009; Kleiberg, 2002; Peev, 2001; Persen, 2008; Prøitz & Borgen, 2010; Rønninghaug, 2011; Wiken, 2011). I rundskrivet bemerkes det at hverken læreplan eller forskrift til opplæringsloven gir metodiske anbefalinger om bruk av tester. Derimot sies det at bruken av tester i faget kan være problematisk og være i strid med prinsippene for vurdering. Det stilles spørsmål om tester er en egnet metode til å vurdere elevenes kompetanse, slik kompetanse er uttrykt i læreplanen: «Kompetansemålene er ikke formulert på en måte som angir at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt.» (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 7).

Både Utdanningsdirektoratets rundskriv og veiledning til Kunnskapsløftet problematiserer hvordan tester gjennomføres og hvordan testresultater kan bli brukt. Veiledning til Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2009) sier at på bakgrunn av kompetansemål og rammer for faget, vil det som regel være mer meningsfullt å benytte tester for at elever skal få erfaring og innsikt i testing, enn for å spesialisere eleven sin fysiske eller tekniske ferdighet. Det anbefales heller å la elevene få ta regien ved at de selv får prøve å lage en god test, der de kan organisere, gjennomføre og registrere for hverandre. Deretter kan det reflekteres rundt hva som påvirket testresultater, og elever får innsikt i egne forutsetninger ved å vurdere sitt eget testresultat. Dette kan det ligge god læring i, mener Utdanningsdirektoratet.

Det påpekes videre at hvor mye av undervisningstiden en skal bruke på testing, må vurderes opp mot hva en får ut av testingen. Relasjon til læring ved bruk av tester bør være sentralt, sier Utdanningsdirektoratet (2009). Videre heter det at bruken skal legitimeres ut fra kompetansemålene i læreplanen, og at det er opp til skolen og den enkelte lærer å begrunne hvorfor en velger å ta i bruk tester – og konkretisere for elevene hvordan test og kompetansemål henger sammen.

Mulige årsaker til hvorfor mange kroppsøvlingslærere velger å benytte seg av tester i undervisningen, kan være at fysiske krav er målbare og at de er lette å jobbe med (Utdanningsdirektoratet, 2009). Jonskås (2009) knytter i sin masteroppgave mulige grunner til at lærere benytter fysiske tester i undervisningen til at mange lærere føler at de har dårlig tid: De har mange elever samt liten tid til planlegging og vurdering. Videre skriver hun at testing og måling av elevene er den enkleste formen for å skaffe seg et godt vurderingsgrunnlag, og fremhever at tester er konkrete og at det gjennom bruk av tester er «enkelt for lærerne å sette en karakter etter hvor fort de løper, hvor høyt eller langt de hopper» (s. 81).

2.3 Testteori

Denne delen vil, som nevnt innledningsvis i hovedkapitlet, gå nærmere inn på hensikten med tester, testkrav, gi en beskrivelse av tester som har til hensikt å måle forskjellige egenskaper ved testpersonene samt gjøre rede for tester som virker å være sentrale for bruk i kroppsøvlingsfaget. I beskrivelsen av ulike tester, vil jeg konsentrere meg om

tester som måler fysiske egenskaper hos en testperson. Tidligere undersøkelser tyder på at det i kroppsøvingsfaget blir vektlagt å teste de fysiske egenskapene, først og fremst tester som måler utholdenhet og styrke (Græsholt, 2011; Jonskås, 2009; Rønninghaug, 2011). Testing av for eksempel teknikk og koordinative egenskaper, og tester som er mer idretts- og aktivitetsspesifikke, blir ikke omtalt. De testene som blir beskrevet videre i denne delen, er også tester som blir omtalt i forskjellige lærebøker for kroppsøvingsfaget i videregående skole.

Mye av det følgende innholdet baserer seg på lærebøker brukt i videregående opplæring, for å belyse de nevnte temaene i avsnittet ovenfor. En av disse lærebøkene, *Treningslære* (Gjerset, Haugen & Holmstad, 2001), definerer en test på denne måten: «En test er en standardisert og normert prøve brukt til å måle kroppslige eller psykiske egenskaper eller tilstander.» (s. 373). At testen er standardisert betyr at den blir gjennomført på samme måte og under like rammer hver gang (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er vanlig å dele tester inn i to kategorier: Generelle tester og idrettsspesifikke tester. Generelle tester måler fysiske egenskaper som er sentrale for den aktuelle idrett, men som kan være betydningsfulle i andre idretter og sammenhenger (eksempler på generelle forhold som kan måles: aerobt utholdenhet, eksplosiv muskelstyrke i strekkapparatet eller tallet på kroppshevninger i bom) (Utdanningsdirektoratet, 2009). Utdanningsdirektoratet sier videre at idretts- og aktivitetsspesifikke tester gjerne er rettet direkte mot en konkret idrett eller aktivitet, og at utstyr og øvelser som benyttes er typiske for aktiviteten.

Faktorer som fysiske tester kan omhandle er:

- Utholdenhet
- Styrke
- Spenst
- Hurtighet
- Bevegelighet

2.3.1 Hensikten med testing

Hensikten med en test er å finne kapasiteten vår ifølge læreboken *Kroppsøving* for videregående opplæring (Sletten, Enoksen, Garthe, Refsnes & Bråten, 2006). Etter

første test kan en gjennomføre en treningsperiode, for deretter å ta ny – en retest. De testene kan da til sammen si noe om hvordan treningen har virket på kroppen. I tillegg til treningskontroll, kan fysiske tester også være viktige for motivasjon og målsetting (Sletten et al., 2006).

2.3.2 Krav til testing

Dersom resultatene fra første testen og retesten skal kunne sammenlignes, må testene gjøres under de samme forholdene hver gang (Sletten et al., 2006). For at en test skal være god, stilles det strenge krav til nøyaktighet og pålitelighet i prosessen. Gjerset et al. (2001, s. 376) peker på noen sentrale krav: En test må være *valid* (gyldig) – det betyr at det som blir målt i testen, er en viktig egenskap eller ferdighet i forhold til det en trener for. En test må være *reliabel* (pålitelig) – det innebærer at den hver gang med like stor sikkerhet måler den aktuelle egenskapen eller ferdigheten. I tillegg bør det utarbeides et *testbatteri*. Jeg vil redegjøre nærmere for testbatterier i kapittel 2.3.7.

2.3.3 Tester som måler utholdenhet

Dieserud, Elvestad, Brunnes og Hallén (2009) definerer utholdenhet på denne måten:

«Utholdenhet er evnen til å opprettholde relativt høy intensitet over tid.» (s. 22).

Utholdenhet deles videre inn i to hovedformer: Aerob og anaerob utholdenhet. Gjerset et al. (2001, s. 61) definerer disse slik: «Aerob utholdenhet står for organismens evne til å arbeide med relativt høy intensitet over lengre tid. Anaerob utholdenhet vil si organismens evne til å arbeide med svært høy intensitet i forholdsvis kort tid.»

Innen testing av utholdenhet finner en flere tester som er vanlige innen kroppsøvingsfaget. Hundhammers (2005) kartlegging av fysiske tester i kroppsøving i den videregående skole, viser at løpstester som Cooper-test, Beep-test og rundløype i terrenget er mye benyttet av lærere i kroppsøvingsfaget. Under vil jeg kort gjøre rede for disse testene.

Cooper-test

Hensikten med Cooper-test er å måle den aerobe utholdenheten (Sletten et al., 2006).

Denne testen er utviklet av den amerikanske fysiologen Kenneth H. Cooper, og den går ut på å måle hvor langt en klarer å løpe på 12 minutter (Gjerset et al., 2001). Til å

vurdere hvor god utholdenhet en har, brukes denne tabellen under. Tabellen er hentet fra Gjerset et al. (2001, s. 379). Distanse i meter.

Vurdering	15-16 år		17-20 år	
	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter
Meget godt trent	3200	2800	3400	3000
Godt trent	3000	2600	3200	2800
Bra trent	2800	2300	2900	2500
Brukbart trent	2500	2100	2600	2200
Trenger trening	2300	1800	2400	1900

Den neste tabellen er hentet fra Utdanningsdirektoratets (2009) eksempel på hvordan en karakterskala på en «modifisert Cooper-test» kan se ut på en videregående skole. Dette er ikke en anbefaling fra Utdanningsdirektoratet, men et eksempel på hvordan resultater er blitt brukt. Distanse i meter.

Karakter	6	5	4	3	2
Jenter	2700	2400	2100	1800	1500
Gutter	3000	2700	2400	2000	1800

Beep-test

Beep-testen er en utholdenhetstest hvor formålet er å stipulere det maksimale oksygenopptaket til en utøver (Gjerset et al., 2001). Testen er opprinnelig fra Canada. Gjerset et al. (2001, s. 381) har beskrevet fremgangsmåten for testen på denne måten: Testen gjennomføres som kontinuerlig løp frem og tilbake mellom to merker med 20 meters avstand. En kassett med lydsignaler (beep) angir den løpshastigheten en til enhver tid skal holde. En skal være på motsatt ende av banen når neste lydsignal kommer. Den samme hastigheten opprettholdes i ett minutt. Løpshastigheten er inndelt i nivåer, og det første er nivå 1. Etter ett minutt minsker tidsintervallet mellom lydsignalene, og en må øke løpshastigheten på nivå 2. Det samme skjer for hvert nytt minutt, og kassettbåndet fortsetter helt opp til nivå 23. Slutten på hvert nivå markeres med et trippel beep og en kommentar. Til å begynne med er intervallene mellom lydsignalene lange, og det er lett å holde farten. Intervallene blir etter hvert gradvis kortere, og det blir hardere å holde det fastsatte tempoet. Testen avbrytes når en ikke klarer å holde tempoet som kreves. Deretter kan en bruke en tabell som et uttrykk for hva testresultatet tilsvarer i maksimalt oksygenopptak.

Andre tester:

Tester kan for eksempel også gjennomføres som prestasjonstester i en testløype, løp over 1500 meter eller 3000 meter på bane. Hundhammers (2005) undersøkelse tyder på at lærere benytter seg av rundløype i terrenget i skolesammenheng, og bruker den tiden elevene trenger for å løpe en løype av en bestemt lengde som uttrykk for utholdenheten.

2.3.4 Tester som måler muskelstyrke

Dieserud et al. (2009) definerer muskelstyrke på følgende vis: «Muskelstyrke er musklens maksimale evne til å utvikle kraft. Muskulær utholdenhet er musklens evne til å utvikle relativt stor kraft mange ganger.» (s. 36). Vi snakker om dynamisk muskelarbeid når musklene vekselvis trekker seg sammen og slapper av slik at det blir bevegelse i leddet, og statisk når musklene arbeider uten å skape bevegelse – de har da en holdefunksjon (Dieserud et al., 2009).

I Hundhammers (2005) undersøkelse viser resultatene at testing av den fysiske egenskapen muskelstyrke benyttes. Lærerne i studien tester utholdende dynamisk styrke (maksimal dynamisk styrke samt statisk styrke ble ikke testet) i kroppsøvfaget.

Tester som benkpress og/eller armhevinger, kroppsheving i bom og/eller nedtrekk samt situps benyttes av lærerne i Hundhammers kartlegging.

2.3.5 Tester som måler spenst

Dieserud et al. (2009) definerer spenst slik: «Spenst er evnen til å hoppe høyt eller langt.» (s. 94). Det er vanlig å dele spenst inn i to hovedformer: Vertikal og horisontal spenst. Sargeanttest og lengde uten tilløp er populære tester hos lærerne i Hundhammers (2005) kartlegging. Disse to blir omtalt i det følgende. Beskrivelser er hentet fra Gjerset et al. (2001, s. 384-385).

Sargeanttest

Denne testen har til hensikt å måle vertikal spenst. Utøveren står inntil en vegg med siden til og med et kritt i hånda eller med kritt på fingrene. Et merke settes med krittet så høyt opp på veggen som en rekker med armen. Deretter prøver en å hoppe rett opp, og sette et nytt krittmerke så høyt oppe på veggen som en klarer. Avstanden mellom de to krittmerkene viser hvor høyt en har hoppet.

Lengde uten tilløp

Dette er et eksempel på en test som har til hensikt å måle horisontal spenst. Utøveren satser for eksempel med begge bein fra kanten av et springbrett eller en lengdegrop. Hoppet innledes med en knesvikt før fraskyvet begynner. Landingen kan skje på en myk matte eller i en lengdegrop. Kritt kan benyttes under hælene (matte) for at landingen skal bli tydelig. Distansen måles opp.

2.3.6 Tester som måler hurtighet

Gjerset et al. (2001) definerer hurtighet slik: «Hurtighet er definert som musklenes evne til å skape størst mulig akselerasjon.» (s. 153). I øvelser som for eksempel 60 meter og 100 meter i friidrett, er resultatet et bra mål på hurtighet. Testene som blir benyttet av lærerne i Hundhammers (2005) undersøkelse, er i prioritert rekkefølge 60 meter og 100 meter.

2.3.7 Testbatterier

Ovenfor har en sett nærmere på ulike tester hver for seg. I løpet av årene har flere land utviklet såkalte testbatterier, som kan sies å være et utvalg av tester som hver for seg

måler egenskaper som samlet er viktig for det en er ute etter å måle (Gjerset, Holmstad, Raastad, Haugen & Giske, 2012). Slike testbatterier har vært mest fremtredende i USA, men batterier er også blitt utviklet i for eksempel Canada, Australia og Europa (Harris & Cale, 2006). I Europa har Europarådet utviklet et testbatteri, EUROFIT, som jeg under skal gi en nærmere beskrivelse. Jeg vil også gjøre rede for et av de mest kjente testbatteriene fra USA, Fitnessgram.

EUROFIT – European tests of physical fitness

Et av formålene med utviklingen av dette testbatteriet, var å etablere et felles testbatteri i Europa hvor alle landene skulle benytte seg av øvelsene i programmet. På bakgrunn av arbeidet til en ekspertgruppe i Europarådet ble det i 1988 gitt ut en endelig håndbok i form av en manual som skulle hjelpe lærere i skolen med å bedømme elevers fysiske tilstand (Europarådet, 1988). Videre skriver Europarådet at håndboken er et resultat av flere års koordinert europeisk forskning, med et mål om å utvikle metoder som effektivt kunne vurdere barns fysiske prestasjonsevne i forbindelse med kroppsøving og populasjonsundersøkelser. Blant annet blir det fremhevet at måling av prestasjonsevnen kan hjelpe det enkelte barn til å utvikle en positiv holdning til kroppen. Det kan bidra til at barnet blir oppmerksom på dets fysiske form, og kan således gjøre den enkelte mer motivert for å fastholde eller forbedre sin prestasjonsevne (Europarådet, 1988).

Testbatteriet er utviklet for barn mellom 6-18 år, og det er vektlagt at testene skal være enkle og praktiske, som passer til alle elever som deltar i vanlige kroppsøvingstimer. Testbatteriet inneholder ni øvelser som skal teste aerob utholdenhet (utholdende pendelløp eller sykkelergometertest), styrke (gripestyrke og lengde uten tilløp), muskulær utholdenhet (situps og henge med bøyd armer), hurtighet (pendelløp 10x5 meter og tallerkenklapp), bevegelighet («sit and reach») og balanse (Flamingo balansetest).

Fitnessgram

Fitnessgram er et amerikansk testbatteri som ble utviklet i 1982 av The Cooper Institute for å være et middel for kroppsøvingslærere til å informere elever og foreldre om elevers fysiske form (Plowman et al., 2006). Testbatteriet er utviklet for å måle fysisk form i et helse relatert perspektiv, og er for barn mellom 5-17 år. Dette testbatteriet inneholder forskjellige øvelser av hver testoppgave som elevene kan velge blant.

Testbatteriet består av fem komponenter som testes: Aerob kapasitet, muskelstyrke, muskulær utholdenhet, bevegelse og kroppskomposisjon. På The Cooper Institutes (u.å.) anbefalinger av testøvelser, finner en flere kjente øvelser: PACER (Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run), også populært kalt Beep-testen her til lands, er et eksempel på en test som måler utholdenhet, øvelsene pushups og situps for muskulær styrke og utholdenhet, og «sit and reach» for bevegelse. Resultater av testene blir vurdert mot objektive kriteriebaserte standarder, kalt *Healthy Fitness Zone*, som indikerer nivået av fysisk form som er nødvendig for god helse. Elever som ikke når opp til kravene i *Healthy Fitness Zone*, blir klassifisert i kategorien *Needs Improvement*. Fitnessgram har software som genererer rapporter bestående av objektiv og personlig feedback, som på denne måten fungerer som kommunikasjon mellom lærer, elev og foreldre (FitnessGram, u.å.).

Fitnessgram er kanskje det mest etablerte og kjente testbatteriet (Harris & Cale, 2006), eksempler på andre mye brukte testbatterier er YMCA Youth Fitness Test Program og President's Challenge (Keating, 2003). Felles for Fitnessgram og flere andre testbatterier er at de har forholdsvis like komponenter i deres testbatterier (Keating, 2003).

Jeg har ikke funnet undersøkelser som viser utbredelsen av EUROFIT-testbatteriet i Norge, altså hvorvidt kroppsøvlingslærere benytter seg av EUROFIT og fremgangsmåtene i programmet i deres undervisning (jf. Europarådets visjon om at alle land i Europa vil benytte seg av testbatteriet). Likevel kan en tenke seg at de lar seg inspirere av de omtalte testbatteriene i sin utvelgelse av testøvelser, da kartleggingsundersøkelsen til Hundhammer (2005) viser at lærere tar i bruk mange av de samme testøvelsene som er beskrevet i både EUROFIT og Fitnessgram.

2.4 Relevant forskning om temaet testing i kroppsøvlingsfaget

2.4.1 Forskning i Norge

Som jeg var inne på tidligere, så er det ikke gjort så mye forskning på dette området i Norge. Det er likevel noen personer som har gjort undersøkelser på bruk av tester i kroppsøvlingsfaget, og her skal jeg søke å belyse dette nærmere. Erlend Vinje (2008) gjennomførte en undersøkelse, *Osloundersøkelsen*, hvor han var ute etter å belyse

kroppsøvlingslæreres holdninger og praksis i forbindelse med vurdering på ungdoms- og videregående skoler i Oslo. Her kommer det frem at bruk av standardiserte tester er forholdsvis hyppig brukt i kroppsøvlingsundervisningen. 52,8 prosent av lærerne bruker standardiserte tester for å måle fysiske egenskaper og teknikk av og til, mens 24,8 prosent av lærerne bruker tester ofte. Bare 18,5 prosent av lærerne i undersøkelsen bruker standardiserte tester sjelden eller aldri. Vinje konkluderer med at denne formen for ferdighetsregistrering ser ut til å være forholdsvis utbredt på ungdoms- og videregående trinn.

I en masteroppgave om kartlegging og analyse av hvordan kroppsøvlingslærere i den videregående skole i Sør-Rogaland bruker fysiske tester i kroppsøvlingsfaget, har Kjetil Hundhammer (2005) funnet at alle hans respondenter (22 kvinner og 30 menn) benytter seg av fysiske tester i kroppsøvlingsundervisningen. Vurderingsfaktoren trekkes frem som den viktigste grunnen for å benytte fysiske tester i kroppsøvlingsfaget. Utholdenhet blir testet av alle lærerne i undersøkelsen (Cooper-test, rundløype i terrenget og Beep-test), en stor del av respondentene tester muskelstyrke (benkpress og/eller kroppsheving i bom og/eller nedtrekk og situps), halvparten av respondentene sier at de har ulike spensttester (horisontale og vertikale) og et mindretall tester elevene i hurtighet (60 meter og 100 meter). I Hundhammers undersøkelse kommer det også frem at kroppsøvlingslærernes elever i liten eller ingen grad har medbestemmelsesrett i valg av tester, testrutiner og testkrav. Han sier videre at dette indikerer og forsterker hans inntrykk av at de fysiske testene gjennomføres hovedsakelig for lærerens del (Hundhammer, 2005).

I Jonskås (2009) undersøkelse om elevvurdering i kroppsøving i den videregående skole, fremkommer det at lærerne i undersøkelsen skaffer seg vurderingsgrunnlaget blant annet ved å gjennomføre ulike fysiske tester. Hun peker på at stort antall elever, samt liten tid til planlegging og vurdering, kan være en årsak til at lærere bruker fysiske tester mye. Hun ser det i sammenheng med effektivitet og den dårlige tiden mange lærere føler at de har. Jonskås sier videre at testing og måling av elevene er den enkleste formen for å skaffe seg et godt vurderingsgrunnlag - de er veldig konkrete og det er enkelt for lærerne å sette en karakter etter hvor fort de løper, hvor høyt eller hvor langt de hopper.

Persen (2008) gjorde i sin masteroppgave en kvalitativ studie av seks kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i Akershus. Funn fra studien av lærerne, som jobbet på idrettsfaglig linje i videregående skole, indikerer at testing av elevene foregår hyppig og at det er en viktig del av vurderingen. Lærerne i studien var meget opptatt av testing og snakket lite om de øvrige vurderingsmetoder. I Peevs (2001) hovedfagsoppgave om karaktersetting i kroppsøving i videregående skole, tyder det også på at fysiske/motoriske tester spiller en viktig rolle i vurderingen av elevenes ferdigheter hos lærerinformantene. Studien til Prøitz og Borgen (2010) viser at lærerne bruker resultater fra ferdighetstester (Cooper-test, 60 meter), i tillegg til notater om elevene oppsummert etter timen, som det viktigste grunnlaget for standpunkt-karaktersettingen i kroppsøvingfaget. Testingen gjøres på flere tidspunkter i løpet av skoleåret og ambisjonen er at elevene skal ha forbedret seg (Prøitz & Borgen, 2010).

Kleiberg (2002) utførte en kvalitativ studie av ni kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i ungdomsskolen i Oslo kommune. Studien hennes peker på at bruk av tester er sentralt også på ungdomstrinnet. Inntrykket Kleiberg sitter igjen med, er at alle informantene hennes forbinder vurderingsmetoder med målbare tester og at de har et naturvitenskapelig syn på elevvurdering, som i hovedsak dreier seg om å måle og telle. Bruken av tester tilskrives behovet for å få tilstrekkelig med dokumentasjon til å gi en rettferdig elevvurdering (Kleiberg, 2002).

Undersøkelsene kan tyde på at det foregår en del bruk av fysiske tester i kroppsøvingundervisningen. Disse undersøkelsene har tatt for seg lærerperspektivet på bruk av tester. Jeg er i min masteroppgave interessert i elevperspektivet, jeg ønsker å se på bruken av tester fra elevenes posisjon - hva de tenker og føler rundt dette fenomenet. I Norge er det, etter det jeg erfarer, noen få personer som har gjort undersøkelser på dette elevperspektivet.

I den kvalitative undersøkelsen til Græsholt (2011), om elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving på videregående skole, viser funn at fysiske tester spiller en vesentlig rolle i undervisningen og i vurderingen av elever. Det fremkommer at

testene som brukes i stor grad er tester av de fysiske egenskapene utholdenhet og styrke. I sin masteroppgave tar han utgangspunkt i elevperspektivet, og som en del av denne oppgaven undersøker han hvordan elevene stiller seg til bruk av tester i undervisningen. Hans funn tyder på at det er stor forskjell på hvordan elevene opplever bruk av tester og ferdighetsprøver. På en side har en de elevene som setter pris på testene og ser testene som en utfordring der de kan vise at de presterer, mens på en annen side har en de elevene som synes det er en ubehagelig opplevelse å gjennomføre tester og prøver å unngå dem i stor grad. De elevene som får gode karakterer, befinner seg i gruppen som liker tester.

Marita Rønninghaug (2011) har skrevet en masteroppgave om hvordan kroppsøvfingsfaget blir gjennomført i den videregående skolen. I hennes kvalitative undersøkelse viser funn at på den videregående skolen hvor arbeidet ble gjort, foregikk det mye testing av elevene. Rønninghaug har sett på bruk av fysiske tester fra et elev- og lærerperspektiv. Hun har intervjuet elever som har mislyktes i kroppsøvfingsfaget og sett på faktorer som har bidratt til at elever ikke trives med faget. En viktig faktor i denne sammenhengen var vektleggingen av prestasjon, ferdigheter og resultater. Flere av elevene i hennes undersøkelse sier at kroppsøving ikke er gøy lenger, på grunn av fokuset på tester og prestasjonskrav. De føler de ikke opplever mestring under slike forhold og mister motivasjonen for kroppsøvfingsfaget. Prestasjonskravet og bruk av tester fører, for hennes intervjuede elever, til prestasjonsangst og lave forventninger om mestring, som igjen fører til mistriivsel og lite motivasjon for faget. Hun mener prestasjonskravet må nedtones og at fokuset i større grad må legges på glede og mestring, for at de svake elevene skal kunne oppleve faget som meningsfullt og motiverende.

2.4.2 Internasjonal forskning og litteratur

I denne delen ønsker jeg å rette blikket mot hva internasjonal forskning og litteratur sier om bruk av tester i kroppsøvfingsfaget. Først vil jeg redegjøre kort om historien til standardiserte fysiske tester i USA og Europa, og deretter vil jeg ta for meg argumenter som finnes i forskningslitteraturen både for og mot bruk av fysiske tester, samt hvilken rolle disse testene skal ha i kroppsøvfingsfaget.

Det har i de siste tiårene vært en debatt innen internasjonal forskning om hvilken rolle tester skal ha i kroppsøvningsfaget. Mye av forskningen stammer fra USA og England, hvor bruk av fysiske tester i kroppsøvningsfaget er en vanlig praksis (Cale & Harris, 2009).

Kort om historien til fysiske tester

Bakgrunnen for oppstarten av standardiserte nasjonale fysiske tester i den amerikanske skolen kan, ifølge Wiersma og Sherman (2008), spores tilbake til sammenligninger av fysisk form blant amerikanske og europeiske barn i 1954. På testen *Kraus-Weber Test of Minimal Muscular Fitness* i 1954, greide bare 42% av amerikanske barn minimumsstandarden for fysisk form, sammenlignet med 92% av europeiske barn (Kraus & Hirschland, sitert i Wiersma & Sherman, 2008). Dette skapte stor mediaoppmerksomhet og bekymring blant amerikanerne, og president Eisenhower svarte med å kalle inn til en nasjonal konferanse i 1956 der det ble vedtatt å innføre regelmessige fysiske tester av barn i den amerikanske skolen (Whitehead, Pemberton & Corbin, 1990). Den fysiske formen til barn og unge har vært en bekymring blant lærere, fysiologer og foreldre siden den lite gunstige prestasjonen til amerikanske elever på midten av femtitallet (Seefeldt & Vogel, 1989). Etter den dårlige prestasjonen til de amerikanske elevene i 1954, trodde man at det å implementere regelmessige fysiske tester i kroppsøving, ville være en effektiv tilnærming mot å forbedre de unges fysiske form (Keating, Silverman & Kulinna, 2002). Siden den gang har mange testbatterier blitt utviklet, og lokale, statlige og nasjonale undersøkelser tatt i bruk, alle med intensjoner om å sammenligne nivået av fysisk form med tidligere og nåværende populasjoner (Seefeldt & Vogel, 1989).

Utviklingen av fysiske tester i Europa har fulgt amerikanerne med en forsinkelse på 20 år. Belgia og Nederland publiserte deres første testbatterier i 1960-årene, etterfulgt av flere andre land (Kemper & Van Mechelen, 1996). Kemper og Van Mechelen sier at en mer koordinert innsats ble gjort i 1978, da Europarådet formulerte formål og konsepter med EUROFIT-testbatteriet. Den endelige versjonen av EUROFIT ble gitt ut i 1988, og inneholdt testenheter som skulle dekke faktorer som styrke, hurtighet, fleksibilitet, balanse og utholdenhet. Et av hovedmålene er at disse standardiserte testene skal bli brukt i alle europeiske land med hensikt å utvikle populasjonsbaserte referanser for

gutter og jenter i forskjellige aldersgrupper i hvert land (Kemper & Van Mechelen, 1996).

I løpet av de siste 50 årene har nasjonale tilgjengelige fysiske tester i USA blitt revidert mange ganger med en økende vektlegging på helserelatert fysisk form og på å motivere elever til å involvere seg regelmessig i fysisk aktivitet (Keating et al., 2002). De refererte forskerne hevder at fysiske testers rolle i å øke studenters deltagelse i regelmessig fysisk aktivitet, fortsatt er ukjent. Til tross for manglende klare empiriske data, er det likevel en vidstrakt oppfatning om at deltagelse i fysiske tester fører til økt fysisk aktivitet hos studenter (Keating et al., 2002). På en annen side har forskning vist at dersom fysiske tester ikke utføres riktig, kan det ha negative konsekvenser for studentene (Hopple & Graham, 1995). Millslagle og Keyes studie i 2000 (sitert i Keating et al., 2002) viser mer uttrykkelig at elevene i deres undersøkelse mener at fysiske tester er den viktigste grunnen til deres negative holdning til kroppsøvfingsfaget.

Formål med testing

Bekymringer om unges helse, aktivitet og fysisk form har blitt rapportert av akademikere, profesjonelle og media. Harris og Cale (2007) sier at regjeringsspersoner og fagpersoner innen helse og kroppsøving uten tvil har følt et press til å reagere på slike bekymringer, og et svar til dette har vært å fokusere på og teste de unges fysiske form. Bruk av tester er en vanlig praksis i kroppsøvfingsfaget (Cale & Harris, 2009). Cale og Harris (2009) hevder at talsmenn for fysisk testing i skolen mener at et nøkkelformål med testing er å promotere en sunn livsstil og fysisk aktivitet. Eksempler på andre formål kan være å motivere unge til å opprettholde eller forbedre deres fysiske form eller fysiske aktivitetsnivå (Wiersma & Sherman, 2008), legge til rette for målsetninger, egenkontroll og selvtestingsferdigheter, promotere positive holdninger, og forsterke kognitiv og affektiv læring (Whitehead et al., 1990).

Til tross for populariteten er fysisk testing på barn og unge i skolen et omdiskutert tema. Om fysiske tester skal fortsette i skolen, og til hvilket formål, har vært en kontroversiell debatt som har eksistert både i vitenskapelig litteratur og kroppsøvfingsmiljøer i flere tiår (Cale, Harris & Chen, 2007; Corbin, Pangrazi & Welk, 1995; Liu, 2008; Lloyd, Colley & Tremblay, 2010; Rowland, 1995). Cale og Harris (2009) viser til flere bekymringer

som er uttrykt over bruken av fysiske tester innen gruppen av barn og unge, og sier videre at når så mange forskere og organisasjoner har uttrykt bekymring over bruken av fysiske tester på unge personer, reiser det seg spørsmål om hvorvidt tester faktisk tjener formålet som er tilsiktet, og spesielt, hvorvidt de promoterer en sunn livsstil og fysisk aktivitet, motiverer unge, samt utvikler kunnskap og ferdigheter som er viktige for et vedvarende engasjement i en aktiv livsstil.

Lite forskning på hvordan elever responderer på fysiske tester

Cale og Harris (2009) sier at forskningen som er gjort på temaet fysiske tester i skolen, har i relativt liten grad blitt viet til å forstå hvordan de unge responderer på fysiske tester eller på hvordan slike tester best kan bli brukt til oppnå læringsmål og promotere fysisk aktivitet. Forskningen har vært opptatt av forhold vedrørende typer av tester, målinger, validitet og reliabilitet av tester, samt etikk og formålet med testing (Cale & Harris, 2009).

Graser, Sampson, Pennington & Prusak (2011, s. 175) viser til Pate, som for 20 år siden etterlyste forskning som tok opp hvordan barn og unge ser på fysiske tester i skolen: «Det ville vært ønskelig å vite hvordan unge responderer på deltagelse i fysiske tester. Er fysiske tester med på å øke eller minke de unges motivasjon til å være i aktivitet? Er tester sett på som moro? Har tester forskjellig effekt på forskjellige typer av barn?» [min oversettelse]. At det er blitt gjort lite forskning på området, støttes av Mercier (2011) og Naughton et al. (2006), hvor sistnevnte sier at det er viet lite oppmerksomhet til unge folks holdninger, kunnskaper og oppfatninger av fysiske tester. Selv om Pate for 20 år siden etterlyste forskning på hvordan unge responderer på fysiske tester, er det ifølge Graser et al. (2011) ikke blitt gjort mye som kan svare på spørsmålene ovenfor, og den begrensede forskningen som er gjort viser generelt at a) unge ikke liker fysiske tester fordi de synes testing ikke er viktig for dem, b) de ikke liker hvordan testene er administrert og c) testing ikke er moro (s. 175-176). Dette inspirerer meg til å undersøke nærmere hvordan elever her til lands erfarer bruken av tester i kroppsøvningsundervisningen. I tillegg etterlyses det mer forskning på hvordan gutter og jenter isolert opplever testing (Keating et al., 2002). Det er gjort arbeid som tyder på at jenter og gutter opplever kroppsøvningsfaget forskjellig (for eksempel Hansen, 2005; Imsen, 1996; Letting, 2007), blant annet virker det som om gutter er mer opptatt av

konkurranse enn jenter (Bjerrum Nielsen, 2000; Hansen, 2005; Imsen, 1996; Letting, 2007). Jeg synes det i mitt prosjekt vil være spennende å undersøke om det er forskjeller mellom kjønnene i relasjon til testing.

Jeg vil videre gjøre rede for noe av kritikken som retter seg mot bruken av fysiske tester i skolen, og hvilken effekt fysiske tester kan ha på elevenes opplevelse av fysisk aktivitet og fremtidig engasjement i fysisk aktivitet.

Kritikk av bruk av fysiske tester i skolen

Det er tidligere i oppgaven vist til at forkjempere for bruk av fysiske tester blant annet sier at testing har som formål å promotere en sunn livsstil og fysisk aktivitet (Cale & Harris, 2009). Kritiske røster hevder derimot at fysiske tester kan virke mot sin hensikt, at de kan være til hinder for promotering av aktive livsstiler hos unge personer (Corbin et al., 1995; Rowland, 1995). Det hevdes også at tester er ensformige og kjedelige (Keating, 2003). Keating sier at de samme testøvelsene blir brukt på hvert årstrinn, og at det for elever gir en opplevelse av repetisjon og kjedsomhet. En fare er, ifølge Keating, at elever kan komme til å tro at bare de øvelsene som utgjør testutvalget, er øvelser som kan benyttes for å forbedre sin fysiske form.

Flere har stilt spørsmål om tester bør benyttes i fremtiden (Cale et al., 2007; Naughton et al., 2006). Fysiske tester kan ifølge Rowland (1995) være uforenlige med målet om å promotere fysisk aktivitet hos unge, ettersom de kan være fornedrende, pinlige og ukomfortable, og han tenker spesielt i forhold til de mest inaktive. Han hevder videre at testing for disse personene bare forsterker at trening er konkurransebetont og ubehagelig – en negativ erfaring som vender slike «av» heller enn «på» i forhold til fysisk aktivitet. At testing kan promotere fysisk aktivitet hos unge gjelder, ifølge Rowland, bare de som gjør det godt på tester. Rowland går så langt som å foreslå at fysiske tester på barn og unge i skolen burde stoppes, testing er «gammeldags» og en burde heller fokusere på å forbedre aktivitetsvaner for å fremme helse, i stedet for å forsøke å gjøre dette gjennom testing.

Keating (2003) går ikke like hardt ut, men hevder at dersom ikke fysiske tester faktisk bidrar til å øke de unges fysiske form og engasjement i fysisk aktivitet, så er bruken av dem tvilsom. Cale og Harris (2006) sier at tester også kan kommunisere en falsk

melding til unge, nemlig at konkurranse og utmerkethet er nødvendig for helse og fysisk form, noe som igjen kan skape forvirring rundt målet om å promotere fysisk aktivitet. Konkurranse er av mange elever sett på som et naturlig aspekt ved tester, viser funn fra studien *Pleasure and pain: Experiences of fitness testing* utført av Wrench og Garrett (2008). Negative holdninger til konkurranse gjelder først og fremst elever med lave ferdigheter eller lav fysisk form – når de blir satt i situasjoner der de ikke kan oppleve suksess, oppleves det ubehagelig og fører til demotivasjon (Silverman, Keating & Phillips, 2008).

Det blir hevdet at fysiske tester i skolesammenheng kan bidra til svekket interesse for kroppsøving og fysisk aktivitet generelt (Harris & Cale, 2007) og undergrave de unges selvtillit og selvfølelse (Corbin, 2002). I en undersøkelse utført av Hopple og Graham (1995) fant de at en del barn opplevde testen i deres undersøkelse (1-mile run test) som en negativ og lite meningsfull erfaring. De mislikte ubehaget og smerten erfart gjennom fysiske tester, og som et resultat av dette utviklet de en rekke måter for å unngå testene. De forstod heller ikke formålet med testen. Kritikken er også rettet mot spesifikke tester, slik som Beep-testen, som i utgangspunktet var beregnet for voksne og eliteutøvere (Wrench & Garrett, 2008). Wrench og Garrett (2008) sier bruk av fysiske tester har blitt tatt for gitt som en vanlig pedagogisk praksis innen kroppsøving, og at de er blitt argumentert for å være et pedagogisk og motiverende verktøy, men at det i liten eller ingen grad har blitt betraktet deres relevans og negative effekter. Goudas, Biddle og Fox (1994) hevder at det er et paradoks at talsmenn for fysiske tester i skolen sier at et primært mål med testing er å motivere elever til å forsterke deres involvering i fysisk aktivitet, når forskningen i stor grad har forsømt å undersøke de potensielt motiverende effektene av testing. Studien deres, som omhandler fysiske tester og motivasjon hos elever, viste varierende resultater, og det har blitt konkludert med at det ikke kan bli tatt for gitt at testing fører til økt motivasjon hos elever (Goudas et al., 1994). Motivasjon for fysisk testing hos unge i deres studie viste seg å være påvirket av oppfattet suksess, målorientering og prestasjoner på tester. Studien til Whitehead og Corbin i 1991, som også handler om testing og motivasjon, viste at positiv feedback etter en test økte indre motivasjon, mens negativ feedback minsket denne (siteret i Goudas et al., 1994).

Utførelse av tester og hvordan testresultater blir brukt

En diskusjon innen forskningsmiljøet er hvordan testing bør implementeres og utføres i skolen, og hvordan testresultater bør brukes. Flere forskere mener at fysiske tester, dersom de blir utført riktig, kan være et positivt innslag i kroppsøvingsfaget (Silverman et al., 2008). Forskere mener testing kan promotere fysisk aktivitet bare hvis tester blir brukt som et pedagogisk verktøy (Silverman et al., 2008), utført på en utviklende måte i et positivt og støttende miljø (Wiersma & Sherman, 2008). Cale et al. (2007) sier at hvis fysiske tester skal ha en rolle i skolen, trenger lærere klar veiledning, støtte og trening i implementeringen av tester, og spesielt, hvordan bruke tester til å oppnå kognitive, affektive og atferdsmessige mål.

Det har vært uttrykt bekymringer over den mulige upassende bruken av testresultater. Det er generelt anbefalt ikke å bruke resultater fra fysiske tester til å sette karakter på elever (Corbin, 2002; Corbin et al., 1995; Ernst, Corbin, Beighle & Pangrazi, 2006; Fox & Biddle, 1988; Franks, Morrow & Plowman, 1988; Mercier, 2011; Silverman et al., 2008; Whitehead et al., 1990). Corbin (2002) og Corbin et al. (1995) fraråder å bruke resultater til dette formålet. De mener at testing til dette formålet kan ha negative konsekvenser for elevene, gjennom tap av interesse for kroppsøving og fysisk aktivitet, samt at det kan undergrave selvtilliten til elever som finner ut at de ikke, selv med innsats, kan oppnå den fysiske formen som må til for å oppnå gode karakterer. Mercier (2011) mener at faktorer som arv og modning kan være større medvirkende årsaker til et testresultat, enn den fysiske formen man kan oppnå gjennom deltakelse i kroppsøvingsfaget. Med bakgrunn i dette mener han at det vil være urettferdig å sette karakter på elever basert på resultater fra tester. Dette er interessant med tanke på situasjonen i Norge, hvor undersøkelser tyder på at resultater på fysiske tester spiller en vesentlig rolle i karaktersetningen av elever (Græsholt, 2011; Hundhammer, 2005; Jonskås, 2009; Kleiberg, 2002; Prøitz & Borgen, 2010; Rønninghaug, 2011; Wiken, 2011).

Flere forskere og eksperter har kommet med anbefalinger for hvordan fysiske tester bør implementeres i skolen (se for eksempel Corbin et al., 1995; Ernst et al., 2006; Fox & Biddle, 1988; Silverman et al., 2008; Wiersma & Sherman, 2008). I det følgende vil jeg

vise til noen hovedtrekk av anbefalinger innen litteraturen for bruk av fysiske tester på elever i skolen. Disse inkluderer følgende:

- Testfremgangsmåter bør være barnesentrert, utviklet riktig og være tilgjengelig for alle barn. Tester designet for voksne bør unngås eller modifiserer (Harris & Cale, 2006).
- Fysiske tester bør være en positiv og meningsfull opplevelse presentert på en individualisert måte, som gir elever en personlig resultatscore i tillegg til feedback som gir elevene informasjon om hvordan de kan forbedre deres fysiske form og aktivitetsnivå (Harris & Cale, 2006).
- Personlig forbedring over tid bør være fokus, ikke sammenligning med andre (Harris & Cale, 2006).
- Fysiske tester bør fremme læring og positiv holdning til det å være aktiv (Harris & Cale, 2006).
- All elever bør gis feedback, samtidig er det spesielt viktig at elever i dårlig fysisk form bør gis riktig og følsom støtte og oppmuntring til å forbedre seg (Harris & Cale, 2006).
- Ved bruk av tester, bør det legges vekt på å lære elever om hvordan de kan nyttiggjøre seg av informasjon fra testresultater (Corbin et al., 1995).
- Forstå fysiske tester for hva det er: Et grovt estimat av fysisk prestasjon uten hensyn til genetikk, ernæring eller andre begrensende faktorer (Corbin et al., 1995).

2.5 Problemstillinger

I dette prosjektet har jeg følgende hovedproblemstilling:

«Hvordan erfarer elever i den videregående skole bruk av tester i kroppsøvfingsfaget?»

Prosjektet har flere forskningsspørsmål som skal søke å belyse hovedproblemstillingen. Disse forskningsspørsmålene har samlet til hensikt å si noe om hvordan elevene erfarer bruken av tester i faget. Under følger forskningsspørsmålene:

1. Hvordan opplever elevene læringsmiljøet i forbindelse med testing?

Her vil jeg undersøke hvorvidt gode prestasjoner på tester fører til status blant elevene. Jeg vil også undersøke om tester fører til økt konkurranse blant elevene. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvordan testing påvirker stemningen i klassen. Jeg er under dette temaet opptatt av det sosiale læringsmiljøet.

2. Testing og den reviderte læreplanen i kroppsøvfingsfaget: Innsats skal telle i vurderingen av elever, opplever elevene at dette vil ha innvirkning på testbruken?
3. Læringsutbytte: Opplever elevene læring ved bruk av tester, og i tilfelle, hvilket læringsutbytte finnes?

Viktige spørsmål som kan knyttes til læringsutbytte er: Hvordan blir testresultater brukt? Får elevene tilbakemeldinger på testresultater og eventuelt hvilke? Har elevene noen form for innflytelse på valg av tester, testrutiner og testkrav?

4. Opplevelse av tester: Hvordan opplever elevene det å gjennomføre tester? Opplever gutter og jenter testing forskjellig?

3. Metode

I denne delen vil jeg presentere mine tanker rundt metodiske valg og redegjøre for fremgangsmåten i min masteroppgave.

3.1 Valg av metode

En metode kan i følge Halvorsen (2003) beskrives som «den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon» (s. 12). Videre skriver han at metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. Metode i en videre forstand er «læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta på en så systematisk måte at andre kan kikke oss i kortene» (Halvorsen, 2003, s. 13). Kvale og Brinkmann (2009, s. 121) skriver at metode er «veien til målet». For mitt vedkommende er målet med prosjektet å oppnå en forståelse for hvordan elever i videregående skole erfarer fysiske tester i kroppsøvingsfaget. På veien mot dette målet må jeg vurdere hvilke fremgangsmåter og metoder som best egner seg for belyse problemstillingen min, og deretter foreta et hensiktsmessig valg av forskningsmetode.

Valg av forskningsmetode innebærer at en velger hvilket paradigme en vil arbeide innenfor. Et paradigme kan beskrives som «den dominerende arbeids- og tenkemåten innenfor en vitenskap som drives i en bestemt periode» (Halvorsen, 2003, s. 35). Refererte forfatter skriver at det er vanlig å skille mellom et *kvantitativt* og et *kvalitativt* paradigme. Det utgangspunktet en har vil påvirke hele forskningsprosessen (Halvorsen, 2003). En forskjell mellom kvantitative og kvalitative metoder er at førstnevnte vektlegger utbredelse og antall, mens kvalitativ metode søker å gå i dybden og vektlegger betydning (Thagaard, 2009). Halvorsen (2003) skriver at dersom de innsamlede data er målbare (kan uttrykkes i tall eller andre mengdetermer), kan vi si at de er kvantitative. Videre hevder han at kvalitative data er data som forteller noe om de kvalitative (ikke-tallfestbare) egenskapene hos undersøkelsesenheter, samt at de uttrykkes i form av tekst eller verbale utsagn.

Problemstillingen er retningsgivende for hvilke metoder som kan benyttes (Fog, 1994; Halvorsen, 2003; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). På bakgrunn av min

problemstilling og formål med undersøkelsen, har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming i dette prosjektet. En kvalitativ tilnærming gir, ifølge Thagaard (2009), grunnlag for fordypning i de sosiale fenomener vi studerer. En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. I mitt prosjekt er jeg ute etter å forstå hvilke erfaringer, synspunkter og perspektiver elever har på fenomenet testing, og hvordan de forholder seg til dette fenomenet. Jeg kan gjennom bruk av kvalitative metoder innhente fyldige data om de personer og situasjoner jeg studerer, og på denne måten kan jeg være i stand til å forstå atferd og situasjoner slik de oppfattes av informantene (Halvorsen, 2003).

Ved at en gjennom en kvalitativ tilnærming er opptatt av å forstå sosiale fenomener, har fortolkning stor betydning innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). Thagaard skriver at kvalitative tilnærminger derfor kan knyttes til fortolkende teoretiske retninger som symbolsk interaksjonisme, fenomenologi og hermeneutikk. Jeg vil i det følgende kort gjøre rede for en teoretisk retning som jeg ser på som sentral i min studie, hermeneutikk.

Hermeneutikk kan defineres på denne måten: «Studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå frem for å oppnå forståelse.» (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 89). Thagaard (2009) skriver at hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. I mitt prosjekt er jeg ute etter å innhente fyldige beskrivelser av hvordan elever erfarer testing i kroppsøvingfaget. Jeg henter inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Da må jeg forsøke å forstå elevene sine meninger og hvordan de opplever sin situasjon og sin livsverden. Jeg tar i bruk hermeneutikk når jeg ikke forstår, i søken etter å forstå tolker jeg det meningsfulle materialet jeg står overfor, som igjen kan føre til at jeg oppnår en forståelse for elevenes meninger og erfaringer.

Hermeneutikken forsøker å gjøre rede for hva som skjer når en person arbeider med for eksempel en tekst. Begrepet «den hermeneutiske sirkel» brukes ofte i den sammenheng. Fortolkning foregår i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den konteksten det fortolkes i, mellom det vi skal fortolke og vår egen

forforståelse (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005). Et annet viktig begrep innen hermeneutikken er forforståelsen, som en alltid har med seg inn i tolkningsarbeidet, og de nye forståelser en erverver seg gjennom prosessen. Hva er det som skjer når en plutselig forstår en tekst, eller forstår den på en ny måte? I hermeneutikken kan det skje at leserens forforståelse (forståelseshorisont) og den mening som ligger i teksten (tekstens horisont) bringes sammen i en «horisontsammensmeltning» (Grennes, 1997). Leserens forståelse av noe som kunne virke fjernt er blitt utvidet og hans eller hennes spesielle forforståelse er blitt modifisert (Grennes, 1997).

Innen kvalitativ forskning er intervju mye brukt som metode (Halvorsen, 2003; Holter, 1996; Thagaard, 2009). I mitt prosjekt har jeg valgt å benytte meg av intervju som metode. Det aller første spørsmålet som Jette Fog (1994) stiller seg når hun overveier hvilken metode hun skal bruke, er hvilken metode som tjener saken best. Jeg må overveie arten av min problemstilling og hva mitt formål med å gå inn i undersøkelsen er. Få og intensive intervju egner seg best dersom en er interessert i hvordan individer forholder seg til deres omverden, og hva den betyr for dem (Fog, 1994). På bakgrunn av at hensikten med mitt prosjekt er å få frem hvilke erfaringer, meninger, tanker, følelser og synspunkter elever i videregående skole har om fenomenet testing i kroppsøvningsfaget, mener jeg at et personlig intervju er godt egnet til dette formålet. I det følgende vil jeg belyse det kvalitative forskningsintervjuet nærmere.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Et intervju er en samtale med en viss struktur og hensikt, målet er å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Et formål med et forskningsintervju blir beskrevet av Thagaard (2009) på følgende måte: «[...] å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen» (s. 87). Intervjuer kan gi et godt fundament for å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. En søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fog (1994) er opptatt av at en gjennom et forskningsintervju kan avdekke *betydninger* som personer, ting og saker har for informanten. Et formål med intervjuet er å frembringe et empirisk materiale, som inneholder informantens egne beskrivelser av seg

selv og sin livsverden (Fog, 1994). Videre har forskning, som bygger på intervju, som mål «gjennom gjennomlyste og systematiserte fremstillinger av intervjupersonenes utsagn, å avdekke og fatte strukturen eller logikken i utsagnene» (Fog, 1994, s. 14).

Innenfor kvalitativ intervjuforskning finnes det få standardregler eller prosedyrer som er allment godkjent – ulike former for forskningsintervjuer er mangfoldige (Kvale & Brinkmann, 2009). Et forskningsintervju kan dermed utformes på forskjellige måter. På den ene siden har en intervju som preges av lite struktur, og på den andre siden intervju som har et relativt strukturert opplegg. Hos sistnevnte er spørsmålene utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er i stor grad fastlagt (Thagaard, 2009). Boken til Jette Fog (1994), *Med samtalen som utgangspunkt*, dreier seg om det intervju som ikke på forhånd er strukturert. Med det menes det at intervjuet ikke er strukturert med tanke på de enkelte spørsmål eller spørsmålenes rekkefølge. Det er tematisert, som innebærer at hun har en rekke emner hun vil få belyst gjennom intervjuet. Hun legger vekt på den gode samtalen og spontaniteten en slik form for intervju kan frembringe.

En tredje fremgangsmåte, noe midt i mellom det lite strukturerte og det relativt strukturerte, er en delvis strukturert tilnærming. Dette er den mest brukte fremgangsmåten i kvalitative intervjuer (Thagaard, 2009). Temaene er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av disse bestemmes underveis. «På den måten kan forskeren følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om de temaene som er fastlagt i utgangspunktet» (Thagaard, 2009, s. 89). Kvale & Brinkmann (2009) benytter begrepet *semistrukturert* om denne formen for intervju. Dette intervjuet har en rekke temaer som en er innom i løpet av samtalen, i tillegg til noen forslag til spørsmål. «Det er samtidig preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen av formuleringen av spørsmål, så man kan forfølge de spesifikke svarene som gis og de historiene intervjupersonene forteller.» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 138).

I mitt prosjekt er jeg inspirert av det delvis strukturerte intervjuet, og valgte å benytte meg av denne fremgangsmåten i mine intervju med informanter. Til dette formålet ble det utarbeidet en intervjuguide. En intervjuguide er en skisse som inneholder emner som skal tas opp i intervjuet og videre spørsmål under hvert emne. Her tar jeg utgangspunkt i

problemstillingen(e) for oppgaven og deler inn i temaer og forslag til spørsmål som kan stilles.

Som en kan se av det ovenstående, kan et intervju utformes på forskjellige måter. Det er flere som fremhever at kvalitative intervjuer kjennetegnes av fleksibilitet (Holme & Solvang, 1996; Johannessen et al., 2005; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). En kan, som nevnt, for eksempel endre på rekkefølgen av tema underveis i intervjuet. Fleksibilitet kan også komme til syne ved at en er åpen for at nye interessante emner kan dukke opp underveis og som kan følges opp. Dette kan være emner som forsker ikke hadde tenkt på i forkant. En annen fordel med fleksibiliteten og intervjuet, er at jeg kan stille oppfølgingsspørsmål til informantene for å få en utdyping av deres svar. Mulige misforståelser kan også oppklares underveis i intervjuet.

Det er også noen sider ved intervjuet som gjør at blikket rettes mot mulige ulemper. Et eksempel kan være det Kleven (2011) peker på, nemlig at det kan være vanskeligere for informanten å gi ærlige svar på følsomme spørsmål når han eller hun sitter ansikt til ansikt med intervjueren, enn i en anonym spørreskjemasituasjon. En problematisk side ved intervjuet er at informantene kan komme til å fortelle det de tror forskeren vil høre (Thagaard, 2009). En kan også snakke om at en *intervjuereffekt* (Jacobsen, 2005) oppstår ved at informantenes svar blir påvirket på en uheldig måte av hvordan intervjuer fremstår under intervjuet. Denne intervjuereffekten kommer jeg nærmere inn på i kapittel 3.8.1 om reliabilitet.

3.3 Intervjuguide

En intervjuguide kan bestå av noen temaer som skal dekkes, eller den kan være et detaljert oppsett med presise spørsmålsformuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Min intervjuguide bestod av noe midt i mellom dette, et halvstrukturert manus.

Intervjuguiden inneholdt temaer som jeg skulle være innom i løpet av intervjuene, samt at jeg hadde skrevet ned spørsmål til hvert tema. Samtidig var jeg åpen for å følge fortellingene til informantene, slik at den oppsatte rekkefølgen av temaer og spørsmål ikke ble fulgt slavisk. Dette tror jeg bidro til å skape flyt i intervjuene. Likevel var jeg opptatt av at jeg skulle få dekket alle temaene i løpet av hvert intervju.

Jeg ser det som viktig å lese seg opp på relevant litteratur og forskning på området før en utarbeider en intervjuguide. Jeg satte meg inn i forskning og litteratur gjort på temaet i Norge (som er sparsommelig), samt forskning og litteratur fra utlandet. Den kunnskapen jeg fikk fra dette, var til inspirasjon for utvelgelse av temaer og spørsmål i intervjuguiden.

Intervjuguiden bestod av forskjellige kategorier omkring temaet testing i kroppsøvningsfaget. Den startet med en innledning hvor jeg presenterte meg selv og oppgavens tema og hensikt. Deretter fulgte praktisk informasjon hvor jeg gjorde rede for bruk av båndopptaker, konfidensialitet, anonymisering, taushetsplikt, frivillig deltakelse samt at forskningsprosjektet var blitt godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Videre fulgte spørsmål som omhandlet elevenes forhold til faget, deres fysiske aktivitet på fritiden og hvilken karakteroppnåelse de har i faget. Etter dette ble intervjuene penslet inn på de ulike temaene som jeg hadde planlagt i intervjuguiden.

Både Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2009) legger vekt på viktigheten av å gjennomføre trening for å bli en god intervjuer. Jeg gjennomførte to prøveintervjuer for å teste ut intervjuguiden og for å få trening i det å intervjuer. Prøveintervjuene ble utført på en medstudent samt på en person som avsluttet videregående skole for kort tid siden, og dermed var i målgruppen når det gjelder alder blant mitt utvalg for denne undersøkelsen. Begge hadde erfaring med temaet for undersøkelsen. Jeg anser det som nyttig å ha gjennomført prøveintervjuene før jeg skulle ta fatt på intervjuene med mine utvalgte informanter i undersøkelsen. Prøveintervjuene ga meg en større trygghet samtidig som jeg fikk feedback på guiden og hvordan jeg opptrådte i intervjusituasjonen. Jeg mottok blant annet tilbakemeldinger på at jeg måtte snakke roligere samt være tydeligere i noen av spørsmålsstillingene. Prøveintervjuene ga meg også trening i å stille oppfølgingsspørsmål. Disse erfaringene ga meg som intervjuer noe mer selvtillit før jeg skulle i gang med intervjuene av elevene.

3.4 Innsamling og behandling av data

3.4.1 Utvalg

I dette prosjektarbeidet ønsket jeg å gjennomføre samtaleintervjuer med elever i videregående skole. I kvalitative undersøkelser går en i dybden og ikke i bredden. En ønsker mange opplysninger om få undersøkelsesenheter, i motsetning til i kvantitative metode hvor en får få opplysninger om mange undersøkelsesenheter (Halvorsen, 2003). Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det innebærer at en velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009).

Hvem skulle intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier skulle de velges ut? I dette prosjektarbeidet ønsket jeg å gjennomføre intervjuer med elever i videregående skole. Jeg hadde flere kriterier når det gjelder utvelgelsen av elever til denne undersøkelsen. Jeg ønsket et utvalg av informanter som hadde en variasjon i forhold til ferdigheter i faget og kjønn. Karakteroppnåelse i faget ble et kriterium for utvelgelse av informanter til min undersøkelse. Dette gjorde jeg for å få en bredde i utvalget. Jeg ønsket å intervju elever med høy, middels og lav måloppnåelse. I utvalget for min undersøkelse ønsket jeg også å ha en jevn fordeling av gutter og jenter. Grunnen til dette er at det er ønskelig å belyse hvordan både gutter og jenter erfarer bruk av tester i kroppsøvingsfaget, samt at en kan se på eventuelle forskjeller og likheter mellom kjønnene i hvordan de tenker og føler omkring temaet.

Viktige kriterier for utvelgelse av informanter, var at de skulle gå på studiespesialiserende studieretning på Vg3 og være fylt 18 år. Jeg er av den oppfatning at elever på studiespesialiserende kanskje er en mer uensartet gruppe med tanke på holdninger og synspunkter i forhold til bruk av tester i undervisningen, sammenlignet med for eksempel elever som går idrettsfaglig studieretning. Det er etter min oppfatning rimelig å tro at elever på en idrettslinje er mer dedikerte til idrett og har et annet forhold til tester. Jeg vurderte det slik at ved å intervju elever på studiespesialiserende studieretning, kunne jeg kanskje få en større variasjon i utvalget og ulike typer informanter.

Ved å intervju myndige personer kunne jeg spare meg for en del ekstra arbeid ved at jeg slapp å innhente tillatelse fra elevenes foresatte om å få intervju elevene.

Yrkesfaglige retninger var dermed ikke aktuelle, da de avslutter kroppsøving etter Vg2 og elevene er stort sett under 18 år. En annen grunn til at jeg ville intervju elever som er over 18 år og går siste året på videregående skole, er at de har mer erfaring fra kroppsøvingfaget enn yngre elever. Det er kommet en revidert læreplan i kroppsøvingfaget, og jeg er nysgjerrig på om elevene tror dette vil få innvirkninger på bruken av tester i faget. Disse elevene har møtt den «gamle» planen gjennom ungdomsskolen og Vg1 og Vg2, og har dermed mye erfaring fra denne læreplanen i kroppsøvingfaget, samtidig som de nå er med på innføring av revidert læreplan.

Som en forutsetning for at en slik undersøkelse kunne la seg gjennomføre, måtte jeg finne frem til skoler som har en praksis med bruk av tester i kroppsøvingfaget, og komme i kontakt med elever som har erfaring fra testing. Hvilken som helst skole kunne dermed ikke være aktuell. Jeg ønsket at utvalget skulle bestå av to videregående skoler. Jeg visste på forhånd at disse to skolene hadde en praksis med å gjennomføre tester i kroppsøvingfaget, og valgte derfor å kontakte de utvalgte skolene for å spørre om tillatelse til å gjennomføre en intervjuundersøkelse på deres elever.

Når det gjelder utvalgets størrelse, er det flere vurderinger som bør gjøres. Kvale og Brinkmann (2009, s. 129) mener svaret er enkelt: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite». Størrelsen på utvalget vurderes i forhold til et «metningspunkt». Thagaard (2009) skriver at når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene som studeres, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort. Kvale og Brinkmann (2009) mener at dersom antallet intervjupersoner er for stort, er det neppe tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene, ettersom analysen av intervjuene oftest er den mest tidkrevende delen av intervjuundersøkelsen.

Dette tatt i betraktning måtte jeg gjøre en bestemmelse på hvor mange informanter jeg skulle ha med i intervjuundersøkelsen. Med tanke på tid og ressurser tilgjengelig for min masteroppgave, kunne ikke antallet informanter være for stort. Jeg så for meg at både gjennomføringen av intervjuer og bearbeidingen av dem er en tidkrevende og

omstendelig prosess. På en annen side var det viktig at jeg hadde nok informanter slik at datamaterialet var i en størrelse som kunne gi grunnlag for å belyse problemstillingen tilstrekkelig. Jeg vurderte det slik at et antall på ti informanter kunne være egnet til dette formålet.

Det endte med at jeg fikk intervjuet ti elever ved to forskjellige videregående skoler. Alle elevene gikk på Vg3 studiespesialiserende retning og var fylt 18 år. Det var en jevn fordeling av gutter og jenter blant informantene – fem gutter og fem jenter. Det var ett kriterium som ble annerledes enn jeg hadde ønsket. Jeg hadde på forhånd et ønske om å intervju informanter som hadde ulik måloppnåelse i kroppsøvningsfaget. I det faktiske utvalget endte jeg opp med et utvalg bestående av elever med middels og høy måloppnåelse i faget. Ingen i utvalget hadde lav måloppnåelse. Det kan være flere grunner til dette. En grunn kan være at det var få elever som hadde lav måloppnåelse i kroppsøvningsfaget ved de to utvalgte skolene. Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) (2009) viser at det er langt færre elever med svake karakterer i kroppsøving sammenlignet med andre fag som for eksempel norsk, matematikk og engelsk. Kroppsøving er det faget som har høyest karaktersnitt av alle fag ifølge SSB. Tallgrunnlaget fra SSB gjelder elever i grunnskolen, men det er etter min oppfatning rimelig å tro at dette kan gi en pekepinn på hvordan karakterfordelingen også er i den videregående skolen.

En annen grunn kan være at elever med lav måloppnåelse ikke var villige til å delta i undersøkelsen. Dette kan være en svakhet ved oppgaven, men jeg vurderer det nødvendigvis ikke slik at det har en stor betydning. Selv om informantene hadde middels eller høy måloppnåelse, var de likevel forskjellige typer elever som hadde spredte og varierte synspunkter rundt temaet for undersøkelsen. At det kan være en utfordring å få elever med lav måloppnåelse i kroppsøving i det faktiske utvalget, viser masteroppgaven til Græsholt (2011). Han hadde et lignende problem som jeg stod overfor, han ønsket å intervju elever med høy, middels og lav måloppnåelse i faget, men fikk ikke rekruttert noen med lav måloppnåelse til sin undersøkelse. Græsholt forklarte dette med at det er få elever med lav måloppnåelse i kroppsøving.

I tillegg var det en elev i utvalget som stod i fare for ikke å få vurdering i faget ved neste termin. Denne eleven slet med faget og skilte seg ut blant de andre. Jeg følte dermed at jeg fikk en god bredde i utvalget likevel, og fikk intervjuet elever som mente de mestret faget særst godt, elever som mente de ikke mestret faget, samt elever midt i mellom disse ytterpunktene.

Tidlig i prosessen med denne oppgaven vurderte jeg litt frem og tilbake om det kunne være hensiktsmessig å benytte andre metoder enn individuelle intervjuer til dette prosjektet. Én mulighet kunne være å gjennomføre gruppeintervjuer. Ved et gruppeintervju kunne jeg kanskje få frem flere perspektiver på temaet ved at informantene kunne la seg inspirere av hverandre og reflektere over temaet i fellesskap på en annen måte enn ved individuelle intervjuer. Jeg valgte til slutt å benytte meg av individuelle intervjuer, da det var noen momenter ved gruppeintervju som gjorde meg litt usikker. Jeg så for meg at ved et gruppeintervju kunne det være noen informanter som ble dominerende i forhold til andre, slik at enkelte informanter ikke slapp til. Jeg vurderte det også slik at temaet for undersøkelsen kunne være av en følsom art for noen, som kunne gjøre det vanskelig for disse å uttrykke sine meninger, synspunkter og tanker i en gruppe.

3.4.2 Utførelse av intervjuene

Jeg kontaktet aktuelle skoler per telefon, og fikk snakket med assisterende rektorer ved begge skoler. De ga meg tillatelse til å ta kontakt med kroppsøvingskoordinatorer/kroppsøvingslærere på skolene hvor jeg senere utførte intervjuene. På den ene skolen foregikk den videre kommunikasjon gjennom telefon og e-post, på den andre skolen utelukkende gjennom e-post. Lærere ved begge skoler var imøtekommende og sa seg villige til å hjelpe meg med utvelgelsen av informanter til undersøkelsen etter kriterier som er nevnt tidligere i oppgaven. Disse lærerne fikk tilsendt informasjonsskriv hvor nærmere beskrivelser av prosjektet og forslag til dets fremgangsmåte ble redegjort for (se vedlegg 1). I tillegg ble det sendt informasjonsskriv som lærerne skulle dele ut til aktuelle elever som hadde sagt seg villige til å delta i prosjektet (se vedlegg 2). Jeg har imidlertid fått erfare at kommunikasjon per e-post kan være tidkrevende, da jeg på begge skoler måtte purre på tidligere sendte e-poster fra meg for å få svar. På begge skoler tok det over en måned fra første kontakt til jeg kunne

begynne å intervju informantene. På en annen side skal det også sies at lærerne var veldig hjelpelige med den praktiske biten, som for eksempel ved å booke rom på skolene hvor intervjuene kunne utføres.

Jeg gjennomførte alle intervjuene med informantene på deres skoler. Alle intervjuene ble utført på et egnet rom, hvor jeg og informanten kunne snakke sammen uten forstyrrelser. Etter avtale med lærere på begge skoler, ble intervjuene foretatt i elevenes kroppsøvingstimer. På denne måten «stjal» jeg noe av deres undervisningstid, men på en annen side kan en argumentere for at intervjuene var en kroppsøvingfaglig samtale omkring viktige områder i faget. Jeg vurderte det også som mer sannsynlig at elever ville stille opp i undersøkelsen dersom jeg fikk gjøre intervjuer med dem i deres undervisningstid, enn om intervjuer hadde blitt utført for eksempel i elevenes fritimer. Dette tok jeg i betraktning da jeg var i kontakt med deres kroppsøvingslærere angående organisering/gjennomføring av intervjuene.

Jeg møtte informantene ved intervju-lokalet på et tidspunkt som var avtalt på forhånd via deres respektive kroppsøvingslærere. Intervjuene hadde en varighet på ca. 45 minutter, noen var av en litt lengre varighet, andre litt kortere. Intervjuene ble utført fra midten av november 2012 til begynnelsen av desember samme år. Da jeg møtte elevene samlet jeg inn samtykkeskrivene som elevene skulle ha fått utdelt på forhånd. På den ene skolen hadde de fått dette skrevet delt ut på forhånd av lærer, mens på den andre skolen hadde de ikke fått det. Hos elever på sistnevnte skole ble det brukt ekstra tid til å gå gjennom samtykkeskrivet/informasjonskrivet, for å forsikre meg om at elevene var godt informert om hva undersøkelsen dreide seg om og hva de skulle samtykke til.

Båndopptaker ble benyttet under alle intervjuene i denne undersøkelsen. Begrunnelsen for dette, og som jeg også fortalte informantene, er at jeg skulle slippe å notere underveis i intervjuet. Det ble også informert om at opptaket blir destruert etter prosjektets slutt. Jeg følte at bruk av båndopptaker førte til at samtalen var preget av flyt, ved at den ikke ble hindret av at jeg måtte stoppe opp og notere underveis. Jeg kunne fullt og helt konsentrere meg om informantene. Dette er også noe Thagaard (2009) nevner som en styrke ved bruk av båndopptaker. I tillegg fremhever hun at utsagn fra informantene finnes ordrett på lydbåndet, dersom sitater skal benyttes i

fremstilling av resultater. Ved ikke å bruke opptaker, men basere seg på notater, kan en risikere å få mindre anledning til å ta del i sosial interaksjon med informanten, sier Thagaard. En utfordring blir også å observere informantens reaksjoner og lese kroppslige signaler (Thagaard, 2009). Alle informantene i min undersøkelse aksepterte bruk av båndopptaker, «helt i orden» og «ikke noe problem» var gjengangere da jeg spurte om tillatelse. Mitt inntrykk er at informantene ikke brydde seg om at samtalen ble tatt opp på bånd.

Etter å ha intervjuet alle ti elevene sitter jeg igjen med forskjellige erfaringer om det å intervju. Jeg prøvde etter beste evne å oppnå en god tone med elevene, og legge til rette for en positiv atmosfære ved at jeg søkte å opptre høflig, være lyttende og interessert i elevenes beretninger. Jeg følte at jeg generelt fikk god kontakt med elevene og at de svarte ærlig på mine spørsmål. Man kan likevel ikke være helt sikker på om elevene svarte ærlig eller ikke. Mange av elevene virket engasjerte under intervjuene, ga av seg selv og var interesserte i å fortelle om sine erfaringer knyttet til testing. Det var tydelig at de var opptatt av temaet for undersøkelsen.

Jeg opplevde alle ti intervjuene som interessante, men at det var noen forskjeller i hvordan de forløp. Det som kanskje utmerket seg mest var hvordan elevene fremstod overfor meg under intervjuet. Noen av informantene var svært pratsomme og utadvendte, mens to elever var mer reserverte og snakket ikke så mye. De ulike elevene ga ulike utfordringer. Jeg opplevde at jeg i mindre grad stilte oppfølgingsspørsmål til de pratsomme elevene. En utfordring for meg var at noen av de pratsomme elevene til tider snakket seg bort fra temaet, slik at jeg måtte «hente» dem inn igjen og tilbake på sporet. Jeg opplevde ikke det at elevene snakket seg bort som et stort problem, men var litt bekymret over at dette kunne føre til at jeg fikk et tidspres. I utgangspunktet var rammen for hvert intervju at det skulle ha en varighet på ca. 45 minutter, og jeg følte at det var viktig at vi var innom alle temaene jeg hadde planlagt. Dette mener jeg at jeg oppnådde, men underveis i enkelte intervjuer kjente jeg litt på dette tidspreset.

Som nevnt var det to elever som ikke snakket så mye. Dette ga meg en utfordring i å stille flere oppfølgingsspørsmål for å få utdypet de korte svarene jeg fikk fra disse elevene. Jeg følte at jeg til tider måtte hale svar ut fra dem. Det er ikke godt å si hvorfor

de ikke var like snakkesalige som andre elever i undersøkelsen. Folk er forskjellige, og kanskje må man innse at noen informanter er vanskeligere å intervjuer enn andre? Jeg følte ikke at disse to elevene virket utilpass i situasjonen, det jeg reagerte på var at de skilte seg litt ut i forhold til andre elever ved at de ikke snakket like mye. I det store og hele følte jeg likevel at gjennomføringen av intervjuene gikk fint, og alle elevene bidro med sin tanker og perspektiver rundt et spennende og aktuelt tema. Flere av informantene fortalte meg etter at intervjuene var ferdige at det hadde vært en positiv opplevelse å delta i undersøkelsen. Det tar jeg som et godt tegn.

3.4.3 Transkribering

Kort tid etter gjennomføringen av hvert intervju, ble disse transkribert av undertegnede. Dette ble gjort fordi jeg da hadde intervjusituasjonen nært i minnet og kunne fange opp stemningen som var i situasjonen. Båndopptakeren som ble benyttet under intervjuene var av god kvalitet, dette gjorde meg i stand til å få med alt som ble sagt under intervjuene. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen.» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Det var en tidkrevende prosess å gjøre tale om til skriftlig tekst, og de ti intervjuene resulterte i til sammen 103 sider med rådata i skriftstørrelse 12, skrifttype Times New Roman og 1,5 linjeavstand.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) finnes det ingen universelle og korrekte standarder for transkripsjon av forskningsintervjuer. Hvordan transkripsjonen blir utført, avhenger av hva den skal brukes til. Eksempel på dette er om transkripsjonen skal benyttes til en språklig analyse eller en konversasjonsanalyse på den ene siden, eller til en lettest utgivelse av informantenes historier på den andre (Kvale & Brinkmann, 2009). For mitt vedkommende skal jeg gjøre en meningsanalyse av de ti intervjuene. Jeg valgte å utføre transkripsjonene ordrett og på bokmål. Noe «språkrens» er blitt utført for å gi bedre lesbarhet, men jeg har etterstrebet at dette ikke på noen måte skal endre meningsinnholdet i utsagnene til informantene. Av hensyn til informantenes konfidensialitet har jeg ikke gjengitt deres utsagn på dialekt. I tillegg har jeg i transkripsjonene gitt informanter, skoler og andre personer som nevnes fiktive navn.

3.5 Etikk

I Norge har en nasjonal komité utarbeidet et regelverk kalt Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2006). Et formål med dette er følgende: «De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn.» (NESH, 2006, s. 5). Retningslinjene er i 47 punkter med kommentarer, og de retter seg både mot forholdene innenfor vitenskapssamfunnet og mot forholdene overfor det utforskete. Dette er retningslinjer som det er viktig å sette seg grundig inn i ved utførelsen av et forskningsarbeid, og det er min oppgave å følge disse retningslinjene ved gjennomføring av min undersøkelse. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever viktigheten av at en bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra starten av undersøkelsen til den ferdige rapporten ligger klar.

Halvorsen (2003), Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2009) presenterer tre grunnprinsipper som en forsker må være bevisst på når han eller hun forsker på mennesker: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på prinsippene og hvordan jeg i min studie har behandlet disse.

3.5.1 Informert samtykke

NESH (2006, s. 13) sier følgende om informert samtykke: «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.» Fritt betyr i denne sammenheng at samtykket er avlagt uten ytre press eller begrensninger, at det er informert betyr at informanten orienteres om det som angår hans eller hennes deltakelse i forskningsprosjektet (NESH, 2006).

Jeg har i mitt prosjekt søkt å ivareta prinsippet om informert samtykke. Jeg ba de lærerne som hjalp meg i utvelgelsen av elever til intervjuer om å dele ut et informasjonsskriv til elever som var villige til å delta i undersøkelsen. Her fikk de

informasjon om hensikten med prosjektet og en redegjørelse for hvordan intervju situasjonen skulle foregå. I tillegg ble det understreket at deltakelse var frivillig og at informantene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Da jeg møtte hver enkelt informant til intervju, gikk vi, som tidligere nevnt, i fellesskap gjennom informasjonsskrivet før hun eller han signerte samtykkeerklæring. Det ble brukt mer tid på gjennomgang av informasjonsskriv/samtykkeerklæring for de elever som ikke fått utdelt dette på forhånd, slik forsikret jeg meg om at informantene visste hva deres deltakelse i prosjektet innebar.

3.5.2 Konfidensialitet

Et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt.» (NESH, 2006, s. 18). Ifølge Thagaard (2009) må jeg som forsker være grundig med å behandle informasjon fra forskningsprosjektet på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult. I en kvalitativ intervjuundersøkelse skal en sørge for å beskytte deltakernes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2009).

I prosessen med mitt prosjekt har jeg vært påpasselig med ikke å avsløre private data som kan identifisere deltakerne. Dette medfører at jeg har anonymisert informantene når resultatene av undersøkelsen presenteres. Jeg har gitt informantene fiktive navn og skolene som elevene tilhører er blitt anonymiserte. Jeg har etterfulgt retningslinjer fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) når det gjelder oppbevaring av all informasjon som jeg har samlet inn. Datamateriale, som lydopptak og transkripsjoner, er blitt håndtert konfidensielt og i henhold til disse retningslinjene.

3.5.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne. Dette innebærer å beskytte integriteten til informantene ved å søke å unngå at min forskning medfører negative konsekvenser for dem som deltar (Thagaard, 2009). Dette må jeg være bevisst på gjennom hele forskningsprosessen. Jeg tror ikke informantenes deltakelse i mitt prosjekt vil føre med seg negative konsekvenser for dem, jeg tror heller de satt igjen med en

positiv opplevelse etter intervjuene. Thagaard (2009) uttrykker at informanter synes det kan være interessant å delta i intervjuer, fordi det å få snakke om seg selv til en ivrig lytter kan gjøre at de får mer innsikt i sin egen situasjon.

Innholdet i avsnittene ovenfor viser at jeg som forsker sitter med et stort etisk ansvar når et forskningsprosjekt skal utføres. Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger, er meldepliktige. For forsknings- og studentprosjekter ved høyskoler og universitet, meldes dette til NSD. Dette innebærer at jeg må søke om tillatelse til prosjektet ved å henvende meg til NSD, og at jeg ikke kan sette i gang med forskningsprosjektet før søknaden er godkjent. I søknaden ble det gjort rede for prosjektets formål, gjennomføring og hvordan personopplysninger skulle behandles. Mitt prosjekt ble godkjent av NSD høsten 2012, og etter godkjenning begynte jeg prosessen med å kontakte skoler for å rekruttere informanter til undersøkelsen.

3.6 *Min forforståelse*

Når man skal ta fatt på en undersøkelse bringer alle med seg en forforståelse av det man vil undersøke. Man møter ikke med «blanke ark», men har på forhånd tanker om fenomenet som undersøkes, og kanskje også hva man tror man vil finne (Dalland, 2000).

Min forforståelse av temaet for mitt prosjekt, baserer seg på min egen erfaring fra deltakelse i tester i kroppsøvingfaget. Jeg har opp gjennom årene som elev i skolen gjennomført tester, og har på denne måten en referanseramme i forhold til temaet jeg undersøker. Jeg har kjennskap til fenomenet fra tidligere og har på denne måten utviklet synspunkter og perspektiver på fenomenet jeg nå studerer. Det er en viktig utfordring for meg å være dette bevisst i møtet med dette prosjektet, mine informanter og mine tolkninger av resultater.

Malterud (1996) hevder at forforståelsen som regel er en viktig side av forskerens motivasjon for å igangsette forskning rundt et bestemt tema. For min del har nysgjerrighet og ønsket om å lære mer om fenomenet vært viktig. Gjennom min faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag og nå senest i pedagogikkundervisningen på masternivå, har jeg med undring erfart at fenomenet testing i kroppsøving ikke har

vært et omtalt tema. Dette, i tillegg til oppmerksomhet omkring temaet i media, har pirret min interesse for å søke å oppnå en større forståelse for fenomenet og hvordan elever i videregående skole erfarer bruk av tester i kroppsøvingfaget.

Forforståelsen min har endret seg etter at jeg gikk i gang med prosjektet og ervervet meg større kunnskap om fenomenet gjennom litteratur og tidligere forskning. Jeg opplever at dette har åpnet opp for flere perspektiver på temaet jeg har valgt å undersøke. Spørsmål som jeg har stilt informantene i dette prosjektet har blant annet opphav i den forforståelsen jeg har tilegnet meg, i tillegg til egne tidligere erfaringer. Også etter innsamling av datamaterialet vil min forforståelse påvirke materialet jeg sitter igjen med. Min fortolkning er preget av min forforståelse, min bakgrunn og erfaringer. Jeg erkjenner at det kan finnes flere og andre fortolkninger av datamaterialet. Jeg har under forskningsprosessen prøvd å være min forforståelse bevisst, slik at den ikke vil prege forskningen på en uheldig måte.

3.7 Analyse

I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem i analysen av det innsamlede datamaterialet. Ved å benytte seg av kvalitative intervju får man et omfattende datamateriale som skal analyseres. Det er en tidkrevende og omstendelig prosess, og det finnes ingen fasit eller standardiserte teknikker for hvordan analysen skal gjøres (Halvorsen, 2003; Johannessen et al., 2005). Analyse av kvalitative data kan gjøres på mange forskjellige måter.

Analysen foregikk både under intervjuene og i etterkant. Utgangspunktet for analysen i etterkant av intervjuene var de transkriberte intervjuene. Etter at intervjuene var transkribert, satt jeg igjen med en stor mengde råmateriale som skulle bearbeides videre. Dette materialet virket i starten noe overveldende og kaotisk, det var viktig å ha en plan for hvordan jeg skulle gripe det fatt. Jeg leste gjennom alle intervjuene flere ganger for å bli kjent med og få en helhetsfølelse av materialet. Deretter begynte jeg å systematisere og strukturere de transkriberte intervjuene. Jeg valgte å benytte en form for temasentrert tilnærming i analysen. En slik tilnærming kan, i henhold til Thagaard (2009), knyttes til presentasjoner av materialet hvor temaene er i fokus, denne tilnærmingen betyr at en sammenligner informasjon om hvert tema fra alle informantene. Dette kan gi en

dyptgående forståelse av hvert tema. Å gå i dybden på de enkelte temaene, er et særlig poeng ved bruk av en temasentrert tilnærming, mener Thagaard.

For å systematisere og strukturere datamaterialet, samlet og sorterte jeg sitater fra informanter under aktuelle temaer som kunne bidra til å svare på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg opplevde at et tema kunne være berørt flere ganger i løpet av et intervju. Jeg startet med et tema, gikk gjennom alle intervjuene og hentet svar fra de ulike informantene som kunne belyse dette temaet. Alle svar som angikk temaet ble tatt med og samlet i et eget dokument. Enkelte av informantenes svar passet inn under mer enn ett tema, jeg noterte meg ved et slikt tilfelle at et svar ble samlet under flere temaer. Nye gjennomlesninger av de samlede svarene ble foretatt og jeg sorterte videre disse etter hvor nærstående de var hverandre. Utsagn som jeg vurderte som nærstående og som flere elever hadde kommet med, ble plassert øverst. Utsagn som skilte seg mer ut ble plassert etter disse. Etter at dette var gjort, gikk jeg videre til neste tema og gjentok prosedyren. Jeg følte at jeg fikk et system og struktur på datamaterialet.

Jeg fortsatte å arbeide grundig med materialet ved at det ble gjennomlest mange ganger og forsøkte å finne fellestrekk eller forskjeller, mønstre og sammenhenger. Slik fikk jeg god kjennskap til materialet. Jeg vekslet mellom å lese materialet som deler (de ulike temaene) og å lese de transkriberte intervjuene som helhet. I streben etter å oppnå en god forståelse av hva en informant uttalte om et tema, så jeg dette i relasjon til hva samme informant hadde uttalt seg om andre tema. Med støtte i Kleven (2011) kunne på denne måten en persons utsagn i én situasjon være til hjelp for meg ved tolkningen av personens utsagn i en annen situasjon.

3.8 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Dette kapitlet søker å gjøre rede for forhold som er betydningsfulle når kvaliteten av et forskningsarbeid skal vurderes. Forskning handler alltid om å skape troverdige resultater (Tjora, 2012). I denne sammenheng er det viktig at jeg som forsker selv redegjør for vurderinger i mitt eget prosjekt som kan si noe om kvaliteten på arbeidet jeg har utført.

I kvantitative undersøkelser brukes begrepene reliabilitet, validitet og generalisering. Thagaard (2009) sier at innholdet i begrepene reliabilitet og validitet har en annen betydning innenfor kvalitative studier, men at det ikke har nedfelt seg noen etablert praksis innenfor kvalitativ forskning som anvender alternative begreper for å vurdere spørsmål om forskningens legitimitet. Jeg velger i min oppgave å benytte meg av de samme begrepene som Thagaard (2009). Når en skal vurdere forskningens kvalitet (i min oppgave), er begrep som reliabilitet, validitet og overførbarhet sentrale. Jeg vil i det følgende gjøre rede for disse begrepene samtidig som jeg søker å knytte disse opp mot min egen oppgave.

3.8.1 Reliabilitet

Thagaard (2009) relaterer reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskning er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (s. 198). Hun sier at reliabilitet i utgangspunktet refererer til en kvantitativ tankegang der resultater kan repliseres, det vil si om en annen forsker som benytter samme metode vil komme frem til samme resultat. Hun mener det er et spørsmål om repliserbarhet er et relevant kriterium i kvalitativ forskning. Av lignende oppfatning er også Postholm (2010) som mener de tradisjonelle kravene til reliabilitet innenfor kvalitativ forskning er problematiske, da repliserbarhet ikke samsvarer med logikken innen kvalitativ intervjuing. Postholm hevder at det ikke lar seg gjøre å gjenta et intervju på samme måte fordi informanten ikke kan repetere det som blir sagt, og legger til at en grunn til dette er at informanten ikke kan huske hva som ble sagt samt at en annen grunn er at informanten har økt sin innsikt gjennom det første intervjuet.

Innen kvalitativ forskning kan i stedet reliabilitet knyttes til at forskeren gjør rede for fremgangsmåtene i prosjektet (Thagaard, 2009). Dette betyr ifølge henne at jeg i mitt prosjekt må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen, og overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen gjennom argumentasjon. En slik argumentasjon kan være å reflektere over konteksten for innsamling av data, og hvordan relasjonen til informanten kan ha innflytelse på den informasjonen forskeren får (Thagaard, 2009).

Det fremheves av flere som viktig for en forsker gjennom forskningsprosessen å gjøre

arbeidet sitt gjennomiktig, åpent eller transparent (Johannessen et al., 2005; Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2012), for å styrke reliabiliteten. Dette er viktig for at andre skal kunne gjøre seg opp en mening om kvaliteten på arbeidet. For at en leser skal kunne evaluere funnenes troverdighet og tolke eller bruke resultatene, er det påkrevet med informasjon om undersøkelsens metodiske trinn (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har i mitt prosjekt etter beste evne søkt å etterstrebe dette idealet om gjennomsiktighet, for å gjøre forskningsprosessen tydelig for leseren. Tidligere i dette kapitlet har jeg gjort rede for den kvalitative tilnærmingen jeg har valgt for dette prosjektet. Videre har jeg søkt å gjøre en utførlig beskrivelse og vurdering av utvalgsriterier, gjennomføring av intervjuene, hvordan jeg har håndtert transkripsjonene samt måten jeg har gått frem på i analysen. Jeg har også presentert min egen forforståelse i tilknytning til dette prosjektet. I min presentasjon av resultater har jeg lagt vekt på å benytte meg av direkte sitater, slik at elevenes «stemme» blir synliggjort. Dette kan ifølge Tjora (2012) styrke påliteligheten til undersøkelsen. Jeg mener det er viktig å få løftet frem elevenes perspektiver.

Det er, som tidligere nevnt, viktig å reflektere over konteksten når det gjelder innsamling av data, og hvordan relasjonene mellom forsker og informant har vært i denne prosessen. Dette kan ifølge Thagaard (2009) påvirke reliabiliteten i et prosjekt. Jeg har tidligere beskrevet konteksten intervjuene ble foretatt innenfor og hvordan jeg opplevde relasjonene mellom meg og mine informanter. I forbindelse med påliteligheten ved intervju, er det noen faktorer man som forsker må reflektere over knyttet til sitt prosjekt. Måten en intervjuer fremstår på, hvordan han eller hun stiller spørsmål på o.l. kan påvirke informantens svar i stor grad (Jacobsen, 2005). Jacobsen sier at intervjuer kan ha en effekt på det fenomenet som blir undersøkt ved at informant blir påvirket av intervjuer, hvordan denne ser ut, snakker, bruker kroppsspråk osv. Han kaller dette fenomenet for *intervjuereffekt*. Dette er noe man bør være bevisst på, selv om det er umulig å kontrollere en slik effekt fullt ut (Jacobsen, 2005).

Det er ikke godt å si hvordan mine informanter opplevde meg under intervjuene, jeg følte derimot at det generelt var en god og tillitsfull atmosfære mellom meg og mine informanter, noe som kan gi grunnlaget for at jeg opplevde at de ga meg ærlige svar. Jeg kan likevel ikke utelukke at noen av mine informanter kan ha blitt påvirket av

hvordan jeg personlig fremstod under intervjuene, og at de opplevde situasjonen annerledes enn slik jeg gjorde. Det var også viktig at jeg i forkant av intervjuene var oppmerksom på ulike måter som kunne påvirke informantene. I denne forbindelse tok jeg til med et råd fra Thagaard (2009), som går ut på å møte informantene «med et åpent sinn». I dette ligger det at man prøver å unngå at egne verdier preger intervjusituasjonen, så godt det lar seg gjøre. «Målet er at informanten ikke påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra en oppfatning informanten kan ha av forskerens verdier og synspunkter.» (Thagaard, 2009, s. 105).

3.8.2 Validitet

Validitet kan knyttes til spørsmålet om forskningens gyldighet. Ifølge Thagaard (2009) handler validitet om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. Med referanse til Silverman (2006) skriver Thagaard (2009) at en kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. Viktigheten av gjennomsiktighet i forskningsprosessen, som tidligere nevnt, blir igjen presisert: «[...] forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til» (Thagaard, 2009, s. 201). Dette er noe jeg forsøker å gjøre i resultat- og drøftingskapitlet i mitt prosjekt.

Validitet har å gjøre med om en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). I relasjon til mitt prosjekt måtte da de spørsmålene jeg stilte til informantene gi svar som belyser min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) mener det er viktig å gjøre kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen for å ivareta validitet i et forskningsarbeid. Jeg gjorde et grundig forarbeid ved å innhente kunnskap som eksisterte om problemområdet for mitt prosjekt, som igjen hadde betydning for utvikling av forskningsspørsmål. Videre la intervjuguiden grunnlag for spørsmål som bidrog til at jeg fikk undersøkt det jeg skulle undersøke, og jeg opplevde denne som et nyttig verktøy for intervjusituasjonen. Under intervjuene forsøkte jeg, som nevnt, å skape en god atmosfære mellom meg og mine informanter, som kunne legge til rette for at de snakket åpent og ga meg god informasjon om temaet jeg undersøkte. Jeg søkte etter beste evne å være nøyaktig under arbeidet med transkripsjonen, for på denne måten sikre en gyldig overføring fra muntlig

til skriftlig språk. I analysen har jeg forsøkt å begrunne de fortolkninger som legger grunnlag for de konklusjonene som trekkes.

Det finnes flere prosedyrer som kan gjennomføres for å styrke validiteten i en kvalitativ undersøkelse. Én måte å gjøre dette på er å konfrontere informanter som man har intervjuet med funnene og konklusjonene man som forsker har kommet frem til (Jacobsen, 2005). Dette betyr at jeg kan snakke med personer som jeg har intervjuet i etterkant og be om en uttalelse om undersøkelsens innhold, poenget er, ifølge Jacobsen, å undersøke i hvilken grad informantene kjenner seg igjen i de resultatene man presenterer. En annen tilnærming kan være å overlevere informanter en foreløpig rapport, hvor man ber om tilbakemelding på undersøkelsens innhold. Man kan også la andre personer enn informanter foreta en validitetssjekk. En kollega kan, for å ta et eksempel fra Thagaard (2009), kritisk vurdere forskerens analyser. For mitt vedkommende har jeg ikke benyttet meg av slike valideringsprosedyrer som det er gjort rede for, og det kan være en svakhet vedrørende validiteten for mitt prosjekt.

Thagaard (2009) mener vi kan argumentere for validitet gjennom å gjøre sammenligninger av resultater fra vår egen undersøkelse med andre undersøkelser: «Validiteten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre.» (s. 204). Man kan dermed knytte data fra ens egen undersøkelse opp mot tidligere forskning, og vise til at andre undersøkelser med en nærstående kontekst samsvarer med egne funn. Resultater i mitt prosjekt samsvarer i flere tilfeller med en annen forskning som er gjort på området, og dette kan bidra til å øke validiteten.

I kvalitativ forskning er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010). Jeg er klar over at mine fortolkninger gjort i analysen, er preget av min forforståelse og min erfaringsbakgrunn. Man kan ikke legge bort sin forforståelse, men man bør gjøre seg den bevisst og klargjøre den for seg selv og andre (Postholm, 2010).

3.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet kan vise til at den forståelsen som jeg utvikler innenfor mitt prosjekt, kan være relevant i andre i situasjoner. Jeg må i tilfelle argumentere for at de betingelsene som bidrar til at en tolkning basert på studier i én sammenheng, også kan ha relevans i

andre sammenhenger (Thaagard, 2009).

4. Resultater og drøfting

Dette kapitlet inneholder resultater fra intervjuene og drøfting. Jeg vil først gjøre en kort presentasjon av informanter og de to skolene de tilhører. For å bevare informantenes anonymitet, har jeg gitt dem fiktive navn. Skolene blir ikke detaljert presentert, dette er gjort av hensyn til deres anonymitet, men jeg gir en liten oversikt vedrørende omfang av tester og hvilke tester som benyttes. Etter presentasjon av informanter og skoler, følger resultatene av intervjuene samt drøfting.

Presentasjon og drøfting av resultater har fire deler, disse består av følgende:

- Læringsmiljø
- Testing og den reviderte læreplanen i kroppsøvfingsfaget
- Læringsutbytte
- Elevenes opplevelse av å gjennomføre tester

I presentasjon av resultater brukes sitater fra informantene, i tillegg vil jeg komme med min tolkning av utsagnene. Sitatene er som regel klart skilt fra den øvrige teksten, slik at det kommer tydelig frem hva som er elevenes utsagn. Dette tydeliggjøres ved at sitatene er satt i kursiv, med innrykk, endret skriftstørrelse og linjeavstand. Dette bidrar etter min mening til en mer oversiktlig fremstilling. Jeg presenterer sitater som jeg tolker som interessante for å svare på min hovedproblemstilling og forskningsspørsmål. I resultatdelen har jeg lagt vekt på å presentere sitater som er karakteristiske for de erfaringene informantene har om de ulike temaene, samt søkt å presentere eventuelle likheter og ulikheter i informantenes svar. Etter at resultater og drøfting av hvert tema er foretatt, følger en kort oppsummering.

4.1 Presentasjon av skoler og informanter

Denne undersøkelsen består av ti informanter fra to videregående skoler i Norge. Elevene går siste året på videregående skole, studiespesialiserende retning. Det er fem jenter og fem gutter med i undersøkelsen. I det følgende presenteres skole A og de tilhørende elever, deretter skole B og denne skolens elever.

Skole A

Denne skolen gjennomfører en utholdenhetstest i hvert semester. Testen som gjennomføres er Cooper-testen. Den går kort fortalt ut på å løpe så langt en klarer på tolv minutter, og på denne skolen utføres testen på en løpebane i tilknytning til et friidrettsanlegg ved skolen. Elevene er godt kjent med denne testen, da den gjennomføres i undervisningen fra første til tredje trinn. Det gjennomføres litt løpetrening i undervisningen i forkant av testen. Elevene får to sjanser på denne testen, føler en selv at en ikke har prestert opp mot ønsket eller av forskjellige grunner ikke deltar ved første anledning, kan en gjennomføre testen på nytt en uke etter. De aller fleste av elevene har erfaring med andre typer tester før de begynte på videregående. Elever ved denne skolen presenteres i det følgende.

Synnøve: Synnøve har alltid likt kroppsøvfingsfaget og synes det er et morsomt fag. Hun synes det er det beste faget på skolen, for det er det eneste praktiske faget hun har. Hun sier at en har så mye av de teoretiske fagene og at kroppsøvfingsfaget da blir et avbrekk fra disse. Synnøve trener nå uorganisert på fritiden, tidligere drev hun organisert idrett innen ballspill, dans og friidrett. Hun har en allsidig aktivitetsbakgrunn. Synnøve har fått karakteren fem på Vg1 og Vg2.

Lene: Lene er ikke så glad i kroppsøvfingsfaget. Hun sier at timene er slitsomme fordi hun har astma og ikke er godt trent. Lene får ikke spesielle tilpasninger til Cooper-testen som klassen hennes gjennomfører, hun gjennomfører på lik linje med de andre elevene. Hun har slitt med kroppsøvfingsfaget siden hun startet på ungdomskolen, da hun begynte å få karakter i faget etter hvor godt hun presterte i timene. Lene trener ikke på fritiden. Hun har ligget på karakteren 2 og 3 på høstterminene på Vg1 og Vg2 på grunn av at hun har vært mye syk på høsten. På vårterminen har hun jobbet seg opp til karakteren fire på Vg1 og Vg2.

Petter: Petter synes kroppsøvfingsfaget er veldig morsomt. Han driver aktivt med idrett på fritiden og synes det er topp å få bevege seg litt i skoletiden også. Etter hans syn skulle man hatt mer kroppsøving i skolen, og han opplever kroppsøvfingsfaget som avkobling fra de andre fagene. Petter har fått karakteren seks ved alle terminer på videregående.

Ola: Ola sier han elsker kroppsøvningsfaget, for i dette faget får man drive med noe aktivt. Ifølge Ola er kroppsøvningsfaget det beste faget på skolen. Han har drevet med organisert ballspill i ti år, nå trener han på treningssenter på fritiden. Ola fikk karakteren fire ved siste termin.

Anne: Anne trives godt i kroppsøvningsfaget. Hun sier at det er et annerledes fag, hvor man slipper å sitte med teoriundervisning som i andre fag. Hun trekker frem lagspill og at man får gjort noe gøy sammen med klassen som positive ting ved faget. Anne har tidligere vært aktiv innen håndball i mange år, men har sluttet med det og trener nå på treningssenter på fritiden. Anne ligger på karakteren fem i kroppsøvningsfaget.

Skole B

Denne skolen er forskjellig fra skole A når det gjelder bruk av tester i kroppsøvningsfaget. Her synes bruken av tester å være av en mer omfattende karakter, ved at elevene testes oftere og de har flere forskjellige tester. På denne skolen gjennomføres det forskjellige typer utholdenhetstester og flere styrketester. Utholdenhetstestene består av to løpetester, mens øvelsene i styrketestene består av pushups, benkpress (brukes på Vg3), situps, hangups samt en spenstøvelse. Flere av testene som utføres på denne skolen, finner man også igjen i Hundhammers (2005) kartlegging av tester som ofte benyttes. Testene er presentert i mitt teorigrunnlag for dette prosjektet. Elevene møter disse testene hvert semester fra første til siste trinn på skolen, og har på denne måten mye erfaring i det å gjennomføre tester i kroppsøvningsfaget. I forkant av testene blir det i kroppsøvingstimer gjennomført trening på de aktuelle øvelsene som elevene blir testet i. Elever ved denne skolen presenteres i det følgende.

Frida: Frida sier hun liker å trene og uttrykte helt i starten av intervjuet at hun ikke hadde noe imot å ha kroppsøving. Etter hvert som intervjuet skred frem, kom det imidlertid til syne at hun ikke er så motivert for faget. «Jeg liker ikke gym, jeg er ikke noe glad i det», ble uttalt. Ellers ser hun på faget som annerledes i forhold til andre fag, hvor det bare er teori og lesing. Frida har tidligere drevet med dansing, nå trener hun på treningssenter. Hun sier hun ikke er flink i faget, men gjør så godt hun kan. Frida fikk karakteren fire sist termin.

Jens: Jens sier at han alltid har vært ganske glad i kroppsøving. Han sier det er fint med et praktisk fag, spesielt når det er sent dagen, for da er det slitsomt å sitte og jobbe med teoretiske fag. Han trener mye på fritiden og har vært aktiv i flere idretter, nå driver han mye med styrketrening. Jens har fått karakteren fem på Vg1 og Vg2.

Sondre: Sondre synes kroppsøvfingsfaget er morsomt, han liker at hele klassen samles og at det blir litt knuffing og spenning i timene. Sondre sier at kroppsøvfingsfaget kanskje ikke er det faget man jobber mest med, men at det er det morsomste faget. Det er annerledes sammenlignet med de andre fagene. Sondre vil heller løpe rundt i gymsalen og spille fotball enn å sitte på skolebenken og ta notater. Sondre har fått karakteren fire til nå.

Ida: Ida liker kroppsøvfingsfaget veldig godt. Hun sier at det ikke er så mange jenter som har et godt forhold til det, men at hun selv alltid har trivdes med faget, bortsett fra vurderingen i faget, som hun synes er rar. Ida synes kroppsøvfingsfaget er annerledes enn andre fag og sier at det er et av fagene hun gleder seg mest til. Ida har tidligere spilt håndball, men sluttet for kort tid siden. Nå driver hun med kondisjon- og styrketrening. Hun har fått karakteren fem ved alle terminer så langt på videregående.

Fredrik: Fredrik synes kroppsøvfingsfaget er gøy, men sier at skader har gjort at han ikke får delta i alt i faget. Han gjør sitt beste i faget og får deltatt på mye likevel, dette skyldes ifølge ham selv at han har en drivkraft, han ønsker å få til ting og mestre ting. Siden Fredrik sliter med en skade som gjør at han ikke kan løpe, får han gjennomføre utholdenhetstester på romaskin, mens de andre elevene løper. Fredrik synes andre elever tar faget mindre seriøst enn andre fag. Han har tidligere drevet med ski og fotball, men har måttet gi seg på grunn av skader. Fredrik har fått karakteren fem ved alle terminer så langt på videregående.

4.2 Resultater fra intervjuene og drøfting

4.2.1 Læringsmiljø

Under dette temaet var jeg ute etter å få vite noe om hvordan elevene opplever læringsmiljøet i forbindelse med testing. Jeg stilte spørsmål om hvorvidt det å prestere godt på tester ga status hos elevene. Videre var jeg nysgjerrig på om bruk av tester og

fokus på prestasjoner fører til et miljø preget av konkurranse blant elevene. Først stilte jeg informantene spørsmål om hvordan stemningen var i klassen i tiden før de skulle gjennomføre en test. Det følgende gir en beskrivelse av dette.

Stemning

Anne: *Det er ikke lenge siden vi hadde forrige test. Da satt folk en time før gymtimen og spiste banan og drakk proteinshaker og sånne ting. [...] når en kommer til testen, så blir folk mer konsentrerte og det blir en litt mer seriøs stemning da. Det blir ikke samme stemningen som en har i en vanlig gymtime, slik som når en skal ha badminton for eksempel, da har vi det mer gøy og det blir mindre alvorlig.*

Synnøve: *Vi har en klassegruppe på Facebook, der postes det først en uke i forveien at det er test om en uke, og så kanskje i helgen at det er test på onsdag, og så dagen før: Cooper-test i morgen! Det er «der» stemningen er, det er mange som tenker på det og går og tenker på det lenge i forveien. Og i timen før, vi har jo klassesstime før gymtimen, da er det sånn at alle snakker om det og «fuck, har ikke trent og kommer til å slite!» og så videre. Alle tenker på det.*

Petter: *Den er ganske nervøs. Jeg tror folk er litt nervøse, gruer seg og gleder seg til å bli ferdige. Siden vi har bare én test, som kan kalles en test, så blir det kanskje litt spent.*

Både Anne, Synnøve og Petter går på skole A, som testes sjeldnere enn elever på skole B. Utsagnene deres tyder på at den kommende testen opptar elevene mye i forkant og er noe elevene snakker om. Det uttrykkes at det er en alvorlig stemning før klassen skal gjennomføre en test, og at elevene går rundt og tenker mye på den kommende testen. Anne beskriver stemningen som ulik sammenlignet med når klassen har andre aktiviteter, eller «vanlige» timer, da har man det mer gøy. Petter uttrykker at man ser frem til å få testen overstått. I det følgende presenteres elevens utsagn fra den andre skolen, skole B:

Ida: *Folk gruer seg jo da. Man har jo ikke lyst til å bli testet da, i hvert fall ikke de som ikke gjør det så bra. Det er sånn: «i hele dag har jeg gått og gruet meg» på en måte.*

På spørsmål om hvorfor folk gruer seg, svarer Ida:

Det er litt skummelt på en måte. I hvert fall hvis man føler at man ikke er så flink da. Det er jo et miljø på skolen hvor det er om å gjøre å være i god form, så man viser jo helt klart om man er det eller ikke gjennom de testene. Jeg vet at

det er flere gutter som synes det er flaut hvis de ikke får til styrketestene og løpetestene. Folk får jo med seg hvordan andre gjør det.

Jens: *Litt sånn småspent, nervøst, akkurat slik man er før man skal delta i en sportskonkurransse egentlig. Det er mange som sier de «hater den testen her og gleder meg til den er ferdig, og jeg skal aldri gjøre dette igjen når jeg er ferdig på skolen» og sånn. Jeg tror ikke alle mener det, men det er noe man sier. Man sier det for å få vekk litt av presset, tror jeg.*

Jeg fulgte opp det med press og da fortalte Jens at det er et prestasjonspress, men han så ikke på dette som negativt: «Det er det som gjør det litt spennende også. Individuelt hvordan folk tar det», uttalte han og la til at hvis man liker å konkurrere, så er det mange som synes at presset er motiverende.

Frida: *Vi snakker egentlig ikke så mye om det. Jeg tror vi bare finner oss i det, det er liksom tre år... med testing.*

Sondre: *Nei, det er litt sånn: «Nå har vi styrketest om to uker» og «fy faen, jeg gruer meg». Det er litt sånn da, hvis du skjønner. Jeg vet ikke, det handler vel litt om innstillingen man har da. Noen er jo veldig gode i gym, eller er gode fordi de driver med for eksempel langrenn og har god kondis, er sterk i armene, sterk i kroppen. De reagerer ikke så mye på det. Men så er det noen som ikke er så sterke, og som tenker at det kan ødelegge karakteren eller rett og slett at det er ganske jævlig der og da å utføre siste runden på [lokalt navn på testen]. Det er kanskje litt av det. De som kanskje gruer seg mest er de som ikke driver med noe fysisk aktivitet. De er ikke vant til å presse seg selv. Så da blir det de gangene i året i gymmen at de gjør det. Man må jo slite seg ut helt da, noen liker jo ikke det og de gruer seg til styrkeprøven. Andre gjør det jo nesten hver dag på trening.*

Av utsagnene til elevene virker det som om de er ganske samstemte i beskrivelsene deres angående hvordan stemningen er i tiden før en test. Flere elever uttrykker at det er en nervøs og spent stemning i klassen, hvor det er folk som gruer seg til å gjennomføre testene. Av utsagnet til Sondre får man inntrykk av at stemningen før en test er delt, de som ikke er fysisk aktive på fritiden og ikke gjør det så bra på tester, gruer seg mest. Elever som innehar gode ferdigheter og er fysisk aktive på fritiden, reagerer ikke så mye på testene ifølge ham. Jens uttrykker at det er prestasjonspress, men at folk takler dette forskjellig, det kan også være motiverende ifølge ham.

Jeg har inntrykk av at elevene opplever at stemningen i klassene på de to skolene er annerledes før elevene skal gjennomføre tester i faget, sammenlignet med «vanlige»

kroppsøvingstimer. Det virker som om det skjer noe med elevene når de vet at testen nærmer seg. Noen blir nervøse og spente, andre gruer seg. Skole A gjennomfører som tidligere nevnt bare én test i halvåret, mens skole B gjennomfører mange tester. Jeg tenker at det er bekymringsverdig at elever ved sistnevnte skole går rundt og gruer seg til å gjennomføre tester, dette betyr at de møter undervisningen med denne følelsen gjentatte ganger i løpet av skoleåret. Etter min oppfatning kan dette neppe være en gunstig tilnærming til faget når formålet med faget er å stimulere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, og at elevene skal få oppleve glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter. Ingen elever skal grue seg til å delta i kroppsøvingundervisningen. Elevene i min undersøkelse, med unntak av to stykker, ser ut til å ha et godt forhold til kroppsøvingfaget (se presentasjon av elever). Hvordan disse elevene forholder seg til tester, kommer jeg nærmere inn på under temaet «Elevenes opplevelse av å gjennomføre tester». Når elevene uttaler seg om temaet «stemning», snakker de ikke først og fremst om seg selv, men ut fra deres inntrykk av den generelle stemningen i klassen. Dersom det er slik at det kan være mange elever som gruer seg til undervisning som inneholder testing, vitner ikke dette om et godt læringsmiljø i slike tilfeller.

Status

Videre snakket vi om hvorvidt det å prestere godt på tester i faget gir status blant elevene. Under følger noen utsagn som kan belyse dette.

***Synnøve:** Alle legger jo merke til det, om du kan jogge deg til en sekser. Og alle legger merke til om du gir deg og begynner å gå.*

***Anne:** En får jo vite hvem som har gjort det bra, hvis en elev har fått en sekser, så får en jo vite om det. Jeg tror ikke folk tenker så veldig mye over det, men en gir jo komplimenter til de som klarer det. Det er jo gøy hvis en klarer en sekser da. Folk legger merke til det.*

***Ola:** Når du gjør det bra på en test, så viser du jo dine medelever at du er flink. Jeg føler at det er viktigere å gjøre det bra når vi har fotball for eksempel, det er da jeg har lyst til å vise hvor flink jeg er. Men det gir jo litt status hvis du gjør det godt på en test. Jeg ser jo det hvis en person gjør det bra, at han er flink i dette her.*

***Fredrik:** Ja, det gjør det. Det er litt sånn at de som gjør det bra... man får ikke status på en måte, føler jeg, men du har jo de som tar dobbelt så mange som*

kreves, folk blir jo litt sånn: «Ok, jaja, du er sterk du». De blir imponert. Det går litt rykter hvis du tar dobbelt så mange, så du får litt status da.

***Sondre:** Det er jo klart at hvis du får sekser, så sier det jo litt om deg som person da. At du er godt trent og er aktiv.*

***Ida:** Ja, litt. Og det blir jo lagt merke til hvis du gjør det bra på testene.*

Elevene uttrykker at man ikke får direkte status av å prestere godt på tester, men at det likevel blir lagt merke til de som utmerker seg på disse. Ola sier at man kan vise gjennom testene at man er flink, og Sondre uttrykker at å prestere godt på tester viser at man er en aktiv person som er godt trent. I tillegg uttaler Ida under deltemaet «Stemming» over at det er et miljø på skolen der det er om å gjøre å være i god form, og at en tydelig viser om en er det eller ikke gjennom testene.

Basert på disse utsagnene kan én tolkning være at en ser tendenser til at det å prestere høyt på tester kanskje kan gi en form for status blant elevene. Utsagnene kan peke på at elevene gjennom gode prestasjoner på tester får muligheten til å fremstille seg som spreke og aktive personer, noe som Ida mener at er viktig innenfor et miljø på den ene skolen. Ifølge Wrench og Garrett (2008), som har utført en studie på studenters erfaringer fra tester i kroppsøvfingsfaget i Australia, tyder det på at høye prestasjoner på tester kan føre til status blant sine medelever. Resultater fra deres studie viser at suksessfulle elever kan benytte testsituasjonen til å få vist sine ferdigheter, få anerkjennelse for sin fysiske dyktighet og bli satt pris på av andre. Dette kan ifølge Wrench og Garrett føre til at de får mulighet til å konvertere fysisk kapital til sosial kapital innen en skolesetting. Når det gjelder min undersøkelse, kan en annen relevant tolkning kanskje være at en ut fra datamaterialet ikke i tilstrekkelig grad kan trekke slutninger hverken i den ene eller den andre retningen.

Konkurransen

Under temaet om læringsmiljø snakket informantene og jeg om bruk av tester, prestasjoner og konkurranse. Jeg var nysgjerrig på om tester fører til et miljø preget av konkurranse.

Ida: [...] Det er jo litt med testene også, at man får lyst til å gjøre det bra i forhold til andre.

Av utsagnet til Ida, som går på skole B hvor det foregår hyppig testing, fremkommer det at hun mener testing fører til et ønske om å gjøre det bra i forhold til sine medelever. Hun begrunner dette med at hun har et konkurranseinstinkt som slår inn ved gjennomføring av tester. Fredrik, også han på skole B, sier at han alltid har vært et konkurransemenneske og at det er viktig for ham å prestere best på tester. Fredrik forbinder testing med konkurranse. Han legger til at det er individuelt hvordan elever føler rundt dette med å prestere og konkurrere, men at det er betydningsfullt for ham å ha dette ønsket om å gjøre det bedre enn sine medelever, for å forbedre sine prestasjoner: «Det kan på en måte hjelpe deg opp og gjøre at du vil prestere bedre da, at du ønsker å være bedre enn de andre».

Frida sier det er forskjell på elever når det gjelder viktigheten av konkurranse på tester, det kommer an på konkurranseinstinkt ifølge henne:

Det er jo mange som har interne konkurranser om å være bedre enn den og den, men det er jo de som har det konkurranseinstinkt, som faktisk bryr seg da.

Det er variasjoner i elevenes svar når det gjelder konkurranse i forbindelse med testing. Anne svarer at tester gjør at det oppstår en konkurranse mellom henne og venninner. Jeg tolker hennes svar slik at dette er en positiv greie og vennskapelig kappestrid. Ola sier at konkurranseaspektet på tester har roet seg etter at han begynte på videregående. Han følte at en på ungdomsskolen var mer opptatt av konkurranse, det å være best og at det foregikk mer sammenligning av elevers prestasjoner enn nå. Han begrunner dette med at elevene er blitt mer voksne nå og kanskje derfor har et annet syn på testing. Jens svarer at det oppstår mye konkurranse som følge av testingen, men han ser ikke på det som negativt. Han sier konkurransen på testene er objektiv og at det er en fordel: «Det er ingen som kan 'ta fra deg' at du klarte så og så mange hangups. Men det er noen som kan 'ta fra deg' og mene at du er så god i fotball og ikke så god i fotball».

Det er etter min oppfatning vanskelig å gi et presist svar på hvordan elever opplever konkurranse i forbindelse med tester, hvor stor konkurransen er og om de eventuelt opplever dette negativt eller positivt. Datamaterialet synes i dette tilfellet ikke å være

godt nok til å kunne trekke bestemte slutninger. En kan kanskje få inntrykk av at Ida, Fredrik og Jens trigges av konkurranseaspektet ved tester og at dette bidrar til at de kan prestere bedre. Jens, som er en av de som presterer best på tester i sin klasse, mener først og fremst at det oppstår konkurranse mellom de som presterer høyt på tester og sier: «[...] Så er det sånn at klarer man sekseren i hangups, så kan man gå videre og fortsette utover, da blir det konkurranse». Jens sier også at man har vurdert en ordning med at de beste løper sammen for å kunne prestere enda bedre, men at det ikke har blitt til.

I Wrench og Garretts (2008) studie kommer det tydelig frem at konkurranse var et sentralt element i elevenes beskrivelse av sine erfaringer med tester. Mange av elevene oppfattet konkurranse som et naturlig aspekt ved testing. De elevene som var suksessfulle beskrev med glede hvordan de «pushet» hverandre til det ytterste innenfor et konkurransepreget miljø. Sammenlignet med min undersøkelse, kan det se ut som at spesielt svarene til Jens kan relateres til funnene som Wrench og Garrett gjorde i sin studie. Jeg kommer inn på konkurranseaspektet senere i denne oppgaven.

Oppsummering «Læringsmiljø»

Felles for elevene ved begge skolene, er at de virker å være opptatt av den nærstående testen som skal gjennomføres. De går rundt og tenker mye på den. Det beskrives en spent og nervøs stemning, hvor det er folk som gruer seg til å gjennomføre testen. Et slikt læringsmiljø er neppe gunstig. Når det gjelder neste deltema, «Status», kan en her kanskje se tendenser i elevens utsagn på at elevene oppnår en form for status av å prestere godt på tester, selv om det ikke kommer tydelig frem i deres utsagn. Det er etter mitt syn vrient å trekke konklusjoner ut fra datamaterialet. I annen relevant forskning, undersøkelsen til Wrench og Garrett (2008), kommer det tydeligere frem at deltagerne oppnår dette. Det tredje deltemaet handler om konkurranse i forbindelse med testing. Det er variasjoner i elevenes svar på om tester fører til et miljø preget av konkurranse blant elevene. Det er etter min oppfatning vanskelig å gi et klart svar på hvordan elever opplever konkurranse i forbindelse med tester, hvor stor konkurransen er og om de eventuelt opplever dette negativt eller positivt. Konkurranseaspektet ved tester blir også berørt under temaet «Elevenes opplevelse av å gjennomføre tester» i kapittel 4.2.4.

4.2.2 Testing og den reviderte læreplanen i kroppsøvningsfaget

Høsten 2012 kom en revidert læreplan i kroppsøvningsfaget. En vesentlig endring i denne læreplanen i forhold til forrige versjon, er at innsats er kommet inn som en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Jeg synes at dette er en interessant endring i læreplanen, også i relasjon til bruk av tester i faget. Jeg var nysgjerrig på hvilke tanker elevene i min undersøkelse hadde omkring denne endringen, sett i forhold til testing. Jeg stilte elevene spørsmål om hvorvidt det at innsats nå skal telle ved vurdering, vil ha en innvirkning på bruken av tester i kroppsøvningsfaget. Under fremstilles noen av elevenes tanker omkring dette temaet.

Lene: Jeg vil tro at det vil få en innvirkning, i og med at hvis du presser deg alt du kan, men likevel ikke presterer så bra, så har du bevist at du prøver i hvert fall. Du er interessert i å gjøre det bra, selv om du ikke gjorde så bra. Jeg vil tro at det vil ha en ganske stor innvirkning egentlig, at nå teller det at du prøver selv om du ikke får det til.

Jeg spurte Lene om det ville resultere i at lærere kanskje kommer til å gå bort fra praksisen med testing av elever, og da svarte hun følgende:

Nei, jeg vil ikke tro det, jeg vil tro at de fortsetter med testing, i hvert fall noen tester. Det kan være at de kutter en og annen test, men jeg vil tro at de fortsetter med i hvert fall utholdenhetstester og noen styrketester. Dette er to viktige momenter uansett hva du trener for noe, så jeg vil tro at de beholder de to typene av tester, og at innsatsen kan bety at elevene har mulighet til å få bedre karakter på testene da.

Fredrik: Nei, jeg tror lærerne vil fortsette med samme løpet, jeg føler egentlig at de har sett på innsats selv om det ikke var i læreplanen før, det har liksom vært indirekte i lærerens hode, sånn er det egentlig i alle fag føler jeg. Det med innsats gjenspeiler litt hvordan læreren ser på deg som person. Det er viktig i mange fag tror jeg. Jeg tror egentlig de vil fortsette med det samme, selv om det har kommet et helt nytt mål. Jeg tror ikke lærerne innretter seg etter det, men bare fortsetter med samme løpet, som de er fornøyde med selv da.

Lene og Fredrik tror ikke at lærerne kommer til å fjerne seg fra praksisen med testing etter at innsats skal telle i vurderingen av elevene. Jens er også av lignende oppfatning, han tror ikke at innføring innsats som en del av vurderingsgrunnlaget vil ha så mye innvirkning på testene, men at dette derimot vil ha mer innvirkning på de «vanlige» timene. Lene mener på en annen side at lærere kan komme til å se på innsatsen til elever

under gjennomføring av tester, og at man kan få betalt i form av en bedre testkarakter dersom man gir alt og viser god innsats.

Både Ida og Anne, som de to neste sitatene viser, tror at tester kanskje ikke vil ha like stor betydning nå som innsats skal inn i vurderingen.

***Ida:** Det gjør vel at testene har litt mindre å si da. Jeg synes egentlig at det er ganske bra, jeg synes ikke testene skal ha alt for mye å si. For hvis man viser at man... gym er jo et fag, hvis man viser at man gjør sitt beste, så bør det ha en del å si. Gym er jo litt vanskelig sånn hvis man skal sammenligne det med andre fag, med vurdering og sånn...*

***Anne:** Ja, de blir kanskje ikke så viktige da. Jeg vet ikke om ferdigheter teller noe mindre nå, men det kan hende det blir litt endring, slik som læreren nå fortalte oss at nå er Cooper-testen bare en veiledning og skal si hvordan du ligger an. Jeg tror kanskje at de testene ikke blir så viktige, du trenger kanskje ikke være så nervøs nå, for det har ikke så mye å si på karakteren når innsats nå teller da.*

I det følgende svarer ikke Ola direkte på spørsmålet om han tror innføringen av innsats vil ha innvirkning på bruken av tester, men han har et ambivalent forhold til at det eventuelt vil skje:

***Ola:** Hm, det blir i tilfelle litt dumt da, når vi gjennom alle årene har forberedt oss på å ta Cooper-testen og sånn, og plutselig siste året skal innsats telle liksom. Det er jo i år jeg skal vise at jeg kan få bra karakter og det er den jeg skal gå ut av videregående med da. Men samtidig kan innsats være bra også, for eksempel hvis en person gjør det dårlig på Cooper-testen da, så kan innsats gjøre at han likevel kan få bra karakter. Det kan være en fordel. På en annen side, dersom en person er dårlig på innsats, men god på Cooper-testen... jeg vet ikke helt, det er litt vanskelig. Jeg føler at det alltid har vært innsats, at læreren ser på holdningen din og sånn.*

Synnøve uttrykker klart hvilken mening hun har angående spørsmålet om innføringen av innsats vil ha en innvirkning på bruken av tester:

***Synnøve:** Hvis lærerne er veldig interesserte i faget og vil gjøre det riktige i forhold til læreplanen, da burde det jo ha en innvirkning, da burde det bli mindre testing. Men jeg vet at mange lærere er tradisjonelle og konservative og tenker slik som når de var unge med løpetester og styrketester, det var det som var «gym» på en måte og da skal ungdommen i dag oppleve det også, selv om samfunnet beveger seg fremover [...].*

Jeg tolker elevenes svar på temaet testing og den reviderte læreplanen på den måten at de har ulik oppfatning av om endringen i læreplanen vil ha innvirkning på testingen i faget. Noen tror at tester blir mindre viktige, og jeg tolker svarene deres til at tester kanskje blir mindre viktige for karaktergrunnlaget. Andre, slik som Lene, mener at lærere kan komme til å vurdere elevene også etter innsats på tester, og ikke bare etter hvor godt de presterer på disse. Alle elevene var klar over at innsats nå er kommet inn som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Elevene fortalte at læreren hadde informert om dette i starten av skoleåret, men at han eller hun ikke hadde snakket om innsats i forbindelse med tester i faget.

Ifølge utsagnene til elevene selv, får jeg inntrykk av at det er uklart hvorvidt det at innsats nå er kommet inn som en del av vurderingsgrunnlaget vil ha innvirkning på bruken av tester i faget. Elevene har delte meninger omkring dette temaet. Leirhaug (2013) mener at en sterkt influerende årsak til det økte fokuset på testing og karakter i diskursene rundt kroppsøvingfaget, har sitt opphav i den første fasen av innføringen av Kunnskapsløftet, ved at innsats nå bare skulle telle ved vurdering i orden. Før denne innføringen hadde innsats vært en formell del av karaktergrunnlaget. Leirhaug sier videre at den reviderte læreplanen «er dels et forsøk på å bryte med en vurderingskultur preget av testing og måling, og bevege fagutviklingen mer i tråd med Kunnskapsløftets intensjoner om vurdering som et læringsfremmende verktøy» (s. 9).

Innføringen av innsats som del av vurderingsgrunnlaget i den reviderte læreplanen, er en betydelig endring etter min oppfatning. Jeg mener at lærere på denne måten kan få et større spillerom når det gjelder vurdering av elever i faget, ved at de har fått et ekstra kriterium å vurdere etter. En konsekvens, tror jeg, kan være at dette fører til et mindre trykk og fokus på bruk av tester for å skape et vurderingsgrunnlag. Dette gjenstår å se. Mine informanter har svart hva de tror innføring av innsats vil ha av betydning for bruk av tester i faget, men på tidspunktet jeg intervjuet dem, hadde den reviderte læreplanen bare vært iverksatt noen få måneder. Det ville vært interessant å få vite mer om elevers synspunkter på temaet når det har gått en tid og læreplanen har fått «satt seg» mer. Minst like interessant ville det vært å få vite mer om hvordan lærere forholder seg til endringen i læreplan relatert til bruk av tester i kroppsøvingfaget.

Oppsummering «Testing og den reviderte læreplanen i kroppsøvningsfaget»

Det kan virke som om informantene i min undersøkelse har ulik oppfatning av om innføring av innsats i vurderingsgrunnlaget i den reviderte læreplanen i kroppsøvningsfaget vil ha innvirkning på bruk av tester i faget. Svarene deres spriker i forskjellige retninger. Noen elever tror at tester blir mindre viktige fremover, en elev tror at lærere vil se på innsats under gjennomføring av tester, mens andre tror det at innsats nå er kommet inn som en del av vurderingsgrunnlaget ikke vil ha innvirkning på bruken av tester i faget.

4.2.3 Læringsutbytte

Her snakket vi om hvorvidt bruk av tester fører til læring hos elevene, og hvordan testresultater blir brukt. Videre stilte jeg spørsmål om elevene fikk tilbakemeldinger fra lærer etter gjennomført test og eventuelt hva slags tilbakemeldinger de mottok. Til slutt under dette temaet spurte jeg elevene om de har innflytelse på valg av tester, testrutiner og testkrav.

Hvordan testresultater blir brukt

Under dette temaet snakket vi om hvordan testresultater blir brukt og hvilken hensikt de opplever at læreren har med testene. I det følgende presenteres utsagn som angår dette.

***Ida:** Det gir noe konkret å vurdere på da, så da har man et krav og karakter i forhold til det, mens når man dømmer innsatsen i timen og sånn, så tenker jeg at det er vanskeligere å sette en konkret karakter. På testene får man klare resultater.*

***Frida:** Det er vel for å kunne gi en karakter. Det er vel også for å se om du utvikler deg i løpet av året, og at det man gjør faktisk fungerer for deg da. Hvor engasjert du er og diverse.*

***Fredrik:** Det er jo et ganske enkelt redskap for dem for å få en kjapp oversikt over alle elevene. Enkelt og greit å sette en karakter, vil jeg tro, hvis de ikke gidder å følge med i timen. Så bare har de testene da, og setter enkelt og greit en karakter. Men så er det også sånn, i hvert fall på vår skole, at det virker å være en tradisjon.*

***Jens:** Fordi det står at god måloppnåelse skal være at du er god styrkemessig og god kondisjonsmessig som kriterier. Den enkleste og mest rettferdige måten å måle det på er gjennom testing da.*

På spørsmål om det er læreren eller Jens selv som mener at det er den mest rettferdige måten å gjøre dette, svarer han:

Det er helt objektivt, og personlig tror jeg det er den mest objektive måten. For det er ingen andre som kan spille inn på det, det er jo deg selv det kommer an på.

Synnøve: *Det er for å få en kartlegging over hvor god form man er i. Det er jo slik det er i de andre fagene, man sjekker kunnskapen i fag, så det er jo for å sjekke hva man kan bidra med i dette faget her. Jeg skjønner jo at det er lettere for gymlæreren å ha en test, man setter på en måte nivået et visst sted, og så kan læreren justere litt etter hvordan det går i de «vanlige» timene.*

Lene: *Jeg vet ikke. Det må jo være for å se at elevene er i form, at de ikke er syke, jeg aner ikke. For min del, så virker det først og fremst som om de er interesserte i å plage oss, men det er vel egentlig ikke det som er grunnen deres, tror jeg. Lærerne påstår i hvert fall at de er glade i oss. Det er vel ikke for å plage oss, men på denne Cooper-testen så virker det i hvert fall sånn.*

Av utsagnene ovenfor, kan de tyde på at elevene opplever at hensikten med testene er for å sette en karakter. Fredrik mener for eksempel at testene enkelt og greit benyttes for å kunne sette en karakter på elevene. I tillegg kan svarene til Frida, Synnøve og Lene tolkes slik at lærerne også ønsker å se hvilken form elevene er i, samt se på utvikling hos elever.

Jeg stilte elevene et oppfølgingsspørsmål angående tester og karakter, hvor jeg var interessert i å vite hvor stor betydning de trodde testkarakterer har på sluttkarakter i kroppsøvfaget:

Anne: *Det kommer jo på en måte litt an på læreren også. Jeg føler at noen lærere kan sette deg litt i «bås», så hvis du pleier å få for eksempel en treer på de fleste tester, så er det kanskje litt lettere for at de tenker at du også ligger på det nivået i de andre gymtimene også. Så jeg tror det har litt mye å si hva du får på de testene.*

Lene: *Jeg er ikke helt sikker, men jeg tror den teller sånn ca. 30 prosent på karakteren. Nå har vi hatt egentreningsprogram i tillegg, og det teller også ganske mye. De to til sammen teller vel mellom 50 og 75 prosent, tenker jeg. De teller mer enn 50 prosent. Så teller de andre gymtimene litt, og gjør at gymlæreren får et bedre grunnlag til å sette den karakteren hun mener eleven har falt på. Noen gjør det veldig dårlig på Cooper-testen og veldig bra på egentreningen, og motsatt.*

Frida: Det tror jeg har veldig mye å si. De som får 6'ere og 5'ere på testene, de får 6'ere og 5'ere på kortet uansett hvordan de oppfører seg resten av timene. Men som jeg sa, så tenker læreren litt på innsats også. Han gir jo 4'ere til de som egentlig ikke «får» det da på testene, fordi man prøver. Men det er jo sikkert lærere som ikke gjør det også, som bare ser på testene. Etter hva jeg ser, så er det testene som avgjør karakteren.

Lene og Frida mener at testene har mye å bety for sluttkarakteren i faget. Det mener også Petter, som neste utsagn viser:

Petter: Jeg føler at den er ganske avgjørende. I hvert fall hvis du vil ha en sekser, så burde du få en sekser på testen også. Synes jeg i hvert fall.

Synnøve: Testen er den som vipper karakteren din, den som trekker deg opp eller ned. Har du femmer på Cooper-testen, så skal det mye til om du trekkes ned til fire eller opp til seks i sluttkarakter. Får du mellom fem og seks på Cooper-testen, da er du sikret på en måte, da har du sjansen til å få en sekser til slutt. Får du ikke opp mot en sekser på Cooper-testen, så får du ikke en sekser i sluttkarakter. Det er jeg nesten helt sikker på.

Synnøve mener at prestasjon på testen vipper deg opp eller ned, mens Sondre, som utsagnet under viser, uttrykker at testene utgjør et grunnlag, men at det man gjør i «vanlige» timer er avgjørende:

Sondre: Jeg føler at læreren kanskje ikke ser så mye på testene, men det er kanskje grunnlaget da. Hvis du viser at du veldig aktiv og tar initiativ og er lagspiller i timene, så ser hun bort i fra det, eller, jeg føler at testene er mer for at vi må ha det, hvis du skjønner hva jeg mener. Men det legger jo grunnlaget for karakteren da. Hvis du får toer på alle testene, så kan du jo ikke få fem på grunn av det du gjør i timene. Du må ligge på fire og oppover på testene for å få en femmer som standpunkt-karakter. Men jeg føler timene avgjør. Du kan også se det på en annen måte da. Hvis du gjør det veldig bra på testene, men så er du ikke i timene og du rett og slett er ego, du skjønner, så trekker jo det også veldig ned. Så det er en kombinasjon da. Det er totalen, så setter de vanlige gymtimene kanskje det endelige resultatet.

Av svarene til elevene, kan det virke som om testene har en betydelig innvirkning på karakteren elevene får i kroppsøvfingsfaget. Anne mener at lærere er tilbøyelige til å tenke at karakterer på tester sier en del om hvordan du gjør det i «vanlige» kroppsøvingstimer.

Informantene i min undersøkelse er ganske samstemte i at testresultater utgjør en viktig del av karaktergrunnlaget i faget. Det er variasjoner blant informantenes svar på hvor stor del av karaktergrunnlaget testene utgjør. Noen mener testresultatene er avgjørende for sluttkarakter i faget, mens andre mener andre faktorer også spiller inn. Dette er faktorer som innsats, teoriprøver og hvor godt en gjør det i «vanlige» timer.

At tester i kroppsøvningsfaget er med på å utgjøre karaktergrunnlaget for elevene, samsvarer med tidligere forskning på vurdering (Græsholt, 2011; Hundhammer, 2005; Jonskås, 2009; Kleiberg, 2002; Prøitz & Borgen, 2010; Rønninghaug, 2011; Wiken, 2011). Mine funn på dette området er dermed i tråd med hva tidligere forskning viser. Jonskås (2009) fant i hennes undersøkelse at lærerne benyttet vurderingsmetoder som baserer seg på det som kan måles og settes tall på. Hun sitter med et inntrykk av at lærerne i hennes studie har et naturvitenskapelig syn på vurdering. Græsholt (2011) mener at resultater fra hans studie peker i retning av at vurdering i kroppsøving er preget av en «testkultur».

Det kan virke som at det er en tradisjon i faget å benytte fysiske tester for å vurdere elevene. Praksisen med å bruke prestasjoner på tester som grunnlag for karakter i kroppsøvningsfaget, kan imidlertid være tvilsom (Arnesen, Leirhaug & Nilsen, 2010; Holmstad, 2007; Lied, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2012a). Elever skal som kjent vurderes etter kompetansemål i læreplanen, og karakteren elever oppnår i faget skal være et uttrykk for grad av oppnådd kompetanse i kompetansemålene. Arnesen et al. (2010) hevder bruk av tester ikke er en egnet vurderingsmetode for de fleste av kompetansemålene. De bruker en Cooper-test, der en løper så langt en klarer på 12 minutter, som et eksempel for å illustrere hvorfor det kan stilles spørsmål ved bruk av tester som en vurderingsmetode.

Denne testen sier noe om elevenes utholdenhet, men i læreplanen finner en ikke formuleringer som sier at elevene skal vise ferdigheter innen utholdenhet. Kompetansemålene i læreplanen benytter formuleringer som «praktisere», «gjøre greie for», «grunngi», «planlegge», «vurdere» og «gjennomføre». Det er her det kan oppstå problemer med å knytte resultater fra tester opp mot karakterer i faget. Siden kompetansemålene er formulerte på denne måten, må vurdering ta utgangspunkt i

hvilken grad elever kan «praktisere» og «grunngi» metoder for å trene utholdenhet, og ikke hvor god utholdenhet elevene har (Arnesen et al., 2010). De uttrykker at tester ikke måler det elevene skal lære. Siden kompetansemålene er formulerte slik de er i læreplanen, må vurdering av kompetanse gjøres på måter som fanger opp slike målformuleringer – dette er ikke tester best egnet til (Arnesen et al., 2010). Synet til Arnesen et al. (2010) deles også av Lied (2007), som heller ikke kan se at noen av kompetansemålene i læreplanen gjør det mulig å bruke resultater av prestasjoner på tester til å sette karakter i kroppsøving. Hun ser derimot alvorlig på at en konsekvens av en slik praksis kan føre til en kultur der bare det som kan «veies og måles» blir viktig i faget.

Synet til Arnesen et al. (2010) og Lied (2007) når det gjelder bruk av tester som vurderingsgrunnlag, er også i tråd med Utdanningsdirektoratet (2012a). Direktoratet stiller spørsmål ved om tester er en egnet metode for å vurdere elevenes kompetanse, slik kompetanse er beskrevet i faget. Det er dermed flere som bemerker at bruk av prestasjoner på tester som grunnlag for karakter, kan være en uheldig praksis som utøves i kroppsøvingfaget. Holmstad (2007) er også av den oppfatning at testing brukt til dette formålet er mindre egnet, men han ser på en annen side at en «fysisk test kan være en god innfallsvinkel til å arbeide med en treningsform i praksis og bidra til å øke den teoretiske forståelsen» (s. 6). Holmstad mener at en fysisk test kan ha sin plass i undervisningen ved at den inngår i elevenes egentreningsperiode, som elever gjennomfører på videregående trinn. «Ved å gjennomføre fysiske tester før og etter egentreningen vil elevene kunne bruke testresultatene til å vurdere treningseffekten» (Holmstad, 2007, s. 6). Jeg synes dette kan være et eksempel på en hensiktsmessig måte å bruke fysiske tester i undervisningen. Her kan testen da inngå i en pedagogisk sammenheng, hvor formålet ikke er å sette karakter på elevene ut fra deres prestasjoner på testen, men ha en funksjon i elevenes planlegging, gjennomføring og evaluering av en egentreningsperiode. I mine intervjuer av informanter er det etter min tolkning lite som tyder på at tester blir brukt i en slik sammenheng. Jeg har inntrykk av at tester i denne undersøkelsen blir brukt for å skape et vurderingsgrunnlag.

I avsnittet ovenfor er det vist til argumenter som sier noe om hvorfor tester som vurderingsmetode kan være en tvilsom praksis i kroppsøvingfaget. Samtidig er det mye

som tyder på at denne praksisen er utbredt og vanlig rundt omkring i landet. Hvorfor er det slik at tester benyttes for å sette karakter på elever? Det kan være mange grunner til at mange har tillit til testede prestasjoner. Ifølge Resh, sitert i Prøitz og Borgen (2010), kan dette være et resultat av en overbevisning om at tester reflekterer en objektiv, upartisk og presis vurdering av elevenes prestasjoner. Jonskås (2009) knytter i sin masteroppgave mulige grunner til at lærere benytter fysiske tester i undervisningen til at mange lærere føler at de har dårlig tid: De har en stor elevmasse samt liten tid til planlegging og vurdering. Videre skriver hun at testing og måling av elevene er den enkleste formen for å skaffe seg et godt vurderingsgrunnlag, og fremhever at tester er konkrete og at det gjennom bruk av tester er «enkelt for lærerne å sette en karakter etter hvor fort de løper, hvor høyt eller langt de hopper» (s. 81).

Tilbakemeldinger

Under dette temaet stilte jeg spørsmål om elevene fikk tilbakemeldinger etter å ha gjennomført tester, og eventuelt hvilke tilbakemeldinger de fikk. Under presenteres utsagn som kan si noe om dette.

***Anne:** Nei, egentlig ikke. Bare tilbakemelding på hvilken karakter en har fått, vi har jo fast skala da. Løper du f.eks. seks runder på Cooper-testen, så får du en femmer, så da kan du gå og sjekke hva du fikk, i tillegg har læreren skrevet ned en karakter. Men vi har ikke fått noe mer kommentar enn det, ikke på ungdomsskolen heller, så vidt jeg kan huske. Du får liksom bare vite karakteren.*

På spørsmål om hun får veiledning på gjennomføring av testen, slik som hva som var bra og hva som kan forbedres samt hvordan, svarer Anne nei.

***Petter:** Nei, vi får bare karakter egentlig. Vi får en liten kommentar når vi har sånn karaktersetting rett før jul. Da gir hun kommentar til hver enkelt time.*

***Frida:** Du får resultatet, du kan jo spørre. Men du vet jo selv ca. hvordan... altså, hva skal du få tilbakemelding på da? At du tok situps feil? [...] Hvis du spør om hjelp, så får du det. Men ellers... så får du en karakter.*

***Ida:** Hvis man spør om det på en måte. Man får beskjed hvis man går til læreren og spør.*

Jeg er litt usikker på hvordan jeg skal tolke utsagnet til Jens under, men jeg oppfatter at de to første setningene er tilbakemeldinger han får etter at en test er gjennomført, mens den siste refererer til tilbakemeldinger som mottas underveis i testen.

***Jens:** Jeg får tilbakemelding på utførelsesteknikken, da kan man lære litt om hvordan man tar pushups og hangups og sånn. Og så får du tilbakemelding på hva du har løpt på og sånne ting. Og så sier vel læreren at, for de som løper og så går de et stykke, så motiverer læreren deg til å løpe hele veien og sånn.*

***Synnøve:** Ja, slik som i år så gikk det ikke så bra som jeg hadde håpet, og da fikk jeg tilbakemelding på... altså, hun har jo sett meg tidligere og vet hva jeg kan gjøre, og jeg var jo syk når jeg gjennomførte den nå. Og det er jo også en ting med tester da, at jeg løper selv om jeg er syk, for jeg vet at den teller så fælt. Så hvis jeg ikke tar den, så går det negativt utover meg. Det er også noe med tester, at man løper selv om man er syk, fordi man må. Etter løpet mitt sist, fikk jeg tilbakemelding på at det går fint og at jeg kan forbedre den neste år, da var hun slik at det ikke telte så mye. Det kan også ha sin grunn i den nye læreplanen, at testing ikke skal telle så mye, men det kan også være det at hun har sett meg før og visste at dette ikke var det beste jeg kunne. Jeg får ikke noen tilbakemelding på hvordan jeg løper, da hun ikke ser hver enkelt, så jeg får ikke tilbakemelding på om jeg startet for hardt for eksempel.*

De fleste svarer at man ikke får noen tilbakemeldinger etter testene, foruten hvilken karakter man har fått på testen. Jens svarer at han får litt tilbakemelding på utførelsesteknikken på testøvelsene og at læreren motiverer de som sliter underveis på testen. Synnøve får ikke noen tilbakemelding på hvordan hun løper, da læreren ikke ser hver enkelt under løpet.

Det generelle inntrykket er at det å gi elevene tilbakemelding på testene de gjennomfører, foruten en karakter, ikke er særlig vektlagt fra lærernes side. Black og William (1998) viser til forskning som sier at dersom elever bare får en karakter, drar de ikke nytte av tilbakemeldingen på deres arbeid. Det bør følge informasjon i tillegg til denne karakteren. Det kan virke som om læring ikke står sentralt når mine informanternes lærere benytter tester i kroppsøvningsundervisningen, men at tester er knyttet til å sette karakter. Jeg kommer nærmere inn på dette under deltemaet «Læring».

Elevenes innflytelse på tester

Jeg stilte videre elevene spørsmål om de fikk være med og bestemme hvilke tester som skal gjennomføres, testrutiner og testkrav. I det følgende vises utsagn som kan belyse dette.

***Fredrik:** Nei, ikke så mye tror jeg. Det er jo de faste testene, kravene er satt på forhånd, så det er jo egentlig bare å følge det.*

***Anne:** Nei, testene blir bare lagt opp av læreren. Det er liksom fast hvert år da, så det er slik at gymlæreren bare planlegger.*

I: Så vil du si at dere har lite innflytelse og medbestemmelse på valg av tester og hvordan de skal gjennomføres?

***Anne:** Ja, i hvert fall på tester. Vi får være med og bestemme hva vi skal ha i gymtimene, men tester er noe vi skal ha uansett.*

***Frida:** Testene er tradisjoner, de er sånne som går igjen hvert år.*

På spørsmål om elevene har noen form for innflytelse når det gjelder tester, svarer Frida:

Sånn i «vanlige» gymtimer så har vi innflytelse, vi får lov til å sende læreren en mail og si at vi ønsker å være ledere i gymtimen for eksempel. Men ikke for testene.

Disse utsagnene er i tråd med hva de øvrige informantene svarte på spørsmålet om de fikk være med og bestemme valg av tester, testrutiner og testkrav. Elevene er samstemte i at de har liten eller ingen innflytelse eller medbestemmelse. De gir uttrykk for at testene, testrutinene og testkravene er faste opplegg som går igjen hvert år. Mine resultater kan dermed se ut til å stemme overens med funnene til Hundhammer (2005), hvor elever heller ikke hadde noen form for innflytelse eller medbestemmelse på tester.

Hundhammer (2005) skriver i sin masteroppgave at dette er med på å styrke hans syn om at testing av elever i kroppsøvingsfaget blir gjennomført for lærerens del, ved at testene danner et vurderingsgrunnlag for lærerne. Jeg mener at det er ting som tyder på at det samme er tilfelle i min undersøkelse. Mine informanter forteller at lærerne ikke

snakker om hvorfor de gjennomfører tester og de kjenner lite til hensikter med testing foruten at de er med på å danne et vurderingsgrunnlag. Elevene uttrykker generelt også at de ikke får tilbakemeldinger på testresultater utover en karakter. I tillegg ser det ut til at de har liten eller ingen medbestemmelse på valg av tester og testrutiner. Flere av mine informanter sier at de har innflytelse på «vanlige» undervisningstimer, men at denne innflytelsen faller bort når det kommer til testing.

Læring

Under følger utsagn på spørsmålet: Gir testing læring?

***Anne:** Nei, jeg føler ikke at jeg lærer så mye av det egentlig. Det er jo alltid øvelser som du kan fra før da, som en har hatt mange ganger. Jeg lærer mer av en «vanlig» time, der en prøver ut en sport som en ikke har hatt så mye av og sånn. Jeg synes ikke jeg lærer så mye av testing akkurat.*

På dette spørsmålet svarte Anne ut fra sine samlede erfaringer med tester, da hun i tillegg til Cooper-testen har gjennomført andre tester på ungdomsskolen.

***Lene:** Nei, jeg føler ikke at jeg lærer noen ting. Det eneste jeg har lært er hvor dårlig trent jeg selv er da, men jeg synes ikke testing i gym lærer deg noe særlig. Det viser deg egentlig bare hvor godt eller dårlig trent du er, og hvilket nivå du ligger på og hvor du helst ville ha vært. Jeg føler heller at det er mer ødeleggende for sånne som meg da, som ikke er så godt trent. Jeg skulle gjerne ha vært oppe på fireren, men jeg vet at jeg ikke klarer det på grunn av astmaen. Det ødelegger motivasjonen min til å skulle delta i gymtimer og delta på testene, for jeg vet at jeg gjør det dårlig uansett. Så jeg synes ikke det er lærerikt, det er det ikke.*

***Fredrik:** Jeg trener mange av de øvelsene ellers, så jeg føler ikke at jeg får så mye ut av det. Og de som ikke trener så mye av det, de tar det litt sånn halvslypt, jeg tror kanskje ikke at de heller får så mye ut av de testene. Det er jo mest det at læreren får noe ut av disse testene, ikke elevene, virker det som. Hvis vi hadde jobbet med disse testene kontinuerlig gjennom året, så kunne vi fått noe ut av det, tror jeg.*

***Frida:** Hvis det er noe å lære av at du skal ta 70 situps med beina i 90 grader under en ribbevegg, som treneren min sier er feil å gjøre, hvis det er å lære, så nei, jeg vil ikke si at jeg lærer noe av det.*

***Sondre:** Egentlig ikke. Du får bare vite hvor flink du er selv i det du blir testet i. Det er jo ikke sånn at jeg lærer noe sånn som at «åja, er det sånn her det fungerer», eller «er det sånn her det er», det er jo ikke det. Det gir erfaring, det er ikke sånn at man lærer hvordan den og den muskelen fungerer, det blir mer*

sånn at man lærer hvordan man står i forhold til den testen, at du kan forbedre deg ved å løpe den testen flere ganger på fritiden da. Det blir mer sånn. Det er ikke læring knyttet opp mot at når vi har den testen her, så viser vi at vi bruker den og den muskelen, det blir ikke mye sånn læring.

Utsagnene ovenfor tyder på at det er flere som ikke mener at testing gir særlig læring. Anne uttrykker at testøvelsene er gjengangere som hun har gjennomført tidligere, og at hun lærer mer av en ordinær kroppsøvingstime hvor man prøver ut nye aktiviteter. Fredrik sier at det virker som om det er læreren som får mest ut av disse testene, ikke elevene. Lene er av den oppfatning at testene bare viser at hun er i dårlig form ved at hun presterer dårlig. På grunn av astma sliter hun med testene.

I det følgende fremstilles utsagn fra elever som føler at testene gir dem læring i større grad enn de elevene som er nevnt ovenfor.

Ola: *Man lærer mer om seg selv, om hvordan man ligger an. Slik som i første klasse så hadde vi en lærebok i gymmen. Da leste vi om aerob utholdenhet og trening, så da vet vi liksom hvordan det er med melkesyre og sånt da, alt det der da. Så man lærer mye om teknikk og hvordan du skal løpe. Lærer hvordan man skal puste og sånn da. Så jeg føler vi får kunnskap også når vi driver og løper. [...] Man lærer det først etter at man har gjennomført et løp mer enn én gang, da. Første gang var sånn, andre gang var sånn og tredje gang, ok, da så jeg hva jeg gjorde feil før og hva jeg skal gjøre bedre til neste gang, løpsteknikken blant annet. Så litt læring er det i å ta en test.*

Petter: *Ja, jeg har lært litt om hvordan man legger opp løp forskjellig, for eksempel. Og at det kan lønne seg å legge en annen taktikk enn det som virker er den beste. Man drar jo med seg det videre også.*

Jens: *Ja, det er litt læring i det. Styrketestene ligger jeg ganske bra an i, så de trenger jeg ikke å trene noe til, men jeg må trene meg opp til de andre. Man trener litt sånn som man gjør i langrenn, man må finne en formtopp da. Så der kan man lære lite grann. Lære litt om hvordan man får en formtopp på testdagen.*

På spørsmål om han lærer noe fra test til test, svarer han:

Ja, man lærer å disponere løpet da, hvis man ikke har løpt så mye før. Det kan man ta med seg videre.

Synnøve: *Jeg har jo lært meg det jeg burde gjøre for å prestere bedre på testen. Og så lærer jeg noe om meg selv da, at jeg blir veldig nervøs i slike situasjoner,*

men jeg håndterer jo det bedre enn før. Jeg var mer nervøs de første årene enn jeg er nå. Så det bedrer seg, men det er fortsatt noe som jeg ikke liker.

Ola, Petter og Jens mener testing gir læring i form av at man lærer å legge opp løpet slik at man kan prestere best mulig. I tillegg er Jens opptatt av at det kan gi læring i å spisse formen fram mot testdagen for å yte sitt beste. Synnøve uttrykker at hun har lært seg hva som skal til for å prestere bedre på testene, og at hun lærer noe om seg selv og hvordan hun håndterer en testsituasjon. Jeg har inntrykk av at elevene føler at mye står på spill på disse testene, og at man derfor forbereder seg godt for å kunne yte optimalt.

Presentasjonen av resultater fra dette temaet kan tyde på at informantene generelt ikke synes bruk av tester gir dem særlig læring. Samtidig er det et skille mellom informantene. I intervjuene fremgår det av elevenes uttalelser at noen av dem mener at testing ikke gir læring, mens andre elever mener at det skjer noe læring gjennom å utføre tester.

Anne og Lene fra skole A samt Fredrik, Frida og Sondre fra skole B uttrykker, slik jeg tolker dem, at tester gir lite læring. Etter min oppfatning mener flere av elevene at testene ikke tilfører dem noe nytt, men at de heller er samme opplegg som går igjen hvert år gjennom skolegangen deres. Anne er av en slik oppfatning, ved at hun mener at testene er øvelser hun kan fra før av, og som hun har gjennomført mange ganger.

Det er noen elever som mener at de lærer noe gjennom testene. Det som peker seg ut som felles i disse elevenes svar, er at de mener testing gir læring i form av at de har ervervet seg kunnskap om hvordan de kan prestere så godt som mulig på testene. Både Ola, Synnøve og Petter fra skole A og Jens fra skole B kobler læring fra testene til hvordan man skal disponere løpet for å prestere. Å lære seg riktig taktikk for å yte optimalt synes å være viktig for flere elever. Ola og Synnøve uttaler at de lærer noe om seg selv gjennom testene, begge blir nervøse i testsituasjoner. Synnøve håndterer nå nervøsitet bedre etter flere år med testing. Ola mener han lærer noe gjennom tester ved at han kobler disse til treningslære i pensum. Slik jeg tolker ham, så ser han det som verdifullt å ha ervervet seg kunnskaper om aerob utholdenhet og treningsmetoder, deretter får han gjennom utholdenhetstestene erfare hvordan teorien fungerer i praksis.

Dette kan for eksempel være knyttet til læreplanmålet på Vg2 om at eleven skal kunne bruke grunnleggende prinsipper for trening av utholdenhet, styrke og bevegelsesevne.

Jeg spurte elevene hva de trodde hensikten til lærer var for å benytte tester i undervisningen. Svarene som ble gitt, var at testene ble brukt som et vurderingsgrunnlag for elevene. Utenom dette hadde de fleste elevene ikke noen tydelige oppfatninger om læreren eventuelt hadde andre grunner eller hensikter. Noen svarte at en hensikt var at elever og lærer skal kunne se hvordan man ligger an. Ut fra dette kan en få inntrykk av at testene ikke blir brukt i en pedagogisk sammenheng, at det ikke er en klar tanke om hva elevene skal sitte igjen med av læring gjennom å delta i tester. I motsatt fall, så virker det ikke som om det er kommunisert tydelig til elevene hva eventuelle andre formål bruk av tester i undervisningen har, for elevene synes i liten eller ingen grad å kjenne til hvilke eventuelle andre grunner til at testene blir benyttet eller hva de skal lære. Fredrik fra skole B sier for eksempel at det ikke blir snakket om eller gitt en begrunnelse for hvorfor tester gjennomføres.

Inntrykket av at testene ikke blir benyttet i pedagogisk sammenheng, kan forsterkes av at elevene mener de ikke har noen form for innflytelse på testene og at de stort sett ikke får tilbakemeldinger på testresultater utover en karakter. De elevene som sier at de lærer noe av testene, trekker frem, som nevnt, at disse bidrar til at de lærer noe om hvordan de skal legge opp et løp slik at de presterer best mulig. Elevene lærer da gjennom erfaring fra test til test, slik at de lærer å disponere et løp så godt som mulig ut fra sine forutsetninger. Elever viser gjennom dette en funksjonell deltakelse i en aktivitet. Noe slikt kan relateres til læreplanmål på Vg3 hvor elevene skal kunne vise kunnskaper og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre bevegelsesaktiviteter gjennom funksjonell deltakelse i aktivitet, trening og spill. Dette kan være god læring, men spørsmålet er om denne læringen er en bevisst intensjon fra lærers side eller ikke, eller om intensjonen med tester rett og slett er å sette en karakter. Læring bør være sentralt i kroppsøving, som i andre fag, og dersom en lærer velger å benytte seg av tester i undervisningen, bør han eller hun ha læring som siktemål. I rundskrivet til revidert læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2012a) blir det anbefalt å trekke elevene inn i testprosessen, ved at de involveres gjennom utforming av tester, organisering, gjennomføring og evaluering. På denne måten kan de gjennom refleksjon i fellesskap få innsikt i testing,

resultat og hva som påvirker dette. Dette høres fornuftig ut, det er en klar tanke bak bruken og man har læring som mål for øyet. Således kan de også knyttes opp mot kompetansemål i læreplanen.

Oppsummering av «Læringsutbytte»

Under dette temaet har jeg presentert og drøftet resultater fra deltemaene «Hvordan testresultater blir brukt», «Tilbakemeldinger», «Elevenes innflytelse på tester» samt «Læring». Etter min oppfatning kan det virke som at elevene generelt ikke føler at de lærer noe særlig av å gjennomføre tester i kroppsøvningsfaget. De elevene som svarer at de lærer noe, mener at de lærer gjennom å tilegne seg kunnskaper om hvordan man skal disponere et løp for å prestere best mulig ut fra sine forutsetninger. Elevene mener at tester benyttes først og fremst for at lærer skal kunne sette karakter ut fra deres prestasjoner på disse. Ifølge elevene utgjør karakter på tester en betydelig del av karaktergrunnlaget i faget. Elevene er ikke involvert i testprosessen gjennom innflytelse på valg av tester, testrutiner eller testkrav, det er læreren som planlegger og bestemmer. De fleste elevene svarer at de ikke får tilbakemelding på tester foruten en karakter som gjenspeiler deres prestasjoner. Bortsett fra at tester brukes til å sette karakter, ser det ut til at elevene i liten grad kjenner til eventuelle andre grunner lærer har for å bruke tester i undervisningen. Jeg sitter med et inntrykk av at tester ikke benyttes i en pedagogisk sammenheng, men er mest for lærerens del. Det virker ikke som at det er særlig fokus på elevenes læring i forbindelse med testing i faget.

4.2.4 Elevenes opplevelse av å gjennomføre tester

Under dette temaet stilte jeg elevene spørsmål om hvordan de opplever det å gjennomføre tester i kroppsøvningsfaget. I denne delen vil jeg også se nærmere på om det er forskjeller i hvordan gutter og jenter opplever tester. Synnøve svarer følgende på hvordan hun opplever det å gjennomføre tester i faget:

Synnøve: Mye press. Flere uker i forveien så begynner jeg å trene. For det første så løper man foran hele klassen, for det andre, hvis man har fått mellom fem og seks tidligere, og så får mellom tre og fire, så gir det en dårlig følelse. Jeg begynner flere uker i forveien å tenke på det og begynner å trene. Jeg merker det i klassen, det er sånn at vi ikke trener dagen før for å stille uthvilt. Hvis noen har hatt en hard trening dagen før, så spør de om å få ta testen uken etter, for vi har to sjanser på testen. Da vet de at de gjør det dårligere på den første testen dersom de har hatt en hard styrkeøkt dagen før for eksempel. Så det

er «der», det er press. Læreren sier hele tiden at vi skal tenke på det som en vanlig gymtime, men det er ikke en vanlig gymtime og det vet hele klassen.

Synnøve virker å være bekymret for at hun skal prestere svakere på den kommende testen enn hva hun har gjort tidligere, noe også Anne, som vist under, ser ut til å være.

Anne: *Jeg blir skikkelig nervøs egentlig. Jeg liker liksom ikke å bli testet. En gruer seg litt da, for en føler at resultatet har en del å si. Og så er det for meg i hvert fall da, at jeg vil jo ikke få dårligere enn jeg fikk forrige gang, jeg vil jo forbedre meg, og en vet jo hvor langt en bør klare å løpe da, så en blir litt nervøs for ikke å klare det da.*

Lene: *Jeg gruer meg litt fordi jeg vet at jeg sliter med å puste, men ellers så går det egentlig ganske greit. Det er det at jeg sliter med å puste og det at jeg vet at jeg får en dårlig karakter uansett hvor hardt jeg prøver. Innsatsen teller litt mer nå enn tidligere, men innsatsen har ikke telt de andre gangene, det har bare vært hva du presterer. Når du vet at du ikke klarer å løpe mer enn 16-17-1800 meter på 12 minutter, så vet du at du får en toer, eller kanskje en treer hvis du er heldig. Så det er det som er nedtur for meg da, at jeg vet at jeg får en toer på den løpetesten.*

Frida: *Nei, altså... jeg har kjempedårlig kondis og er veldig svak. Jeg trener jo egentlig veldig mye sånn i forhold til hva mange andre gjør, men de får likevel bedre resultater enn meg. Det er mange som er født med gode gener, men så er det også mange som har trent hele livet. Jeg synes ikke det er så gøy å ha tester, du blir veldig sånn... du får ikke akkurat god selvtillit av å være den eneste i klassen som ikke klarer å løfte deg selv opp 20 ganger. [...] grunnen til at jeg ikke liker å ta testene er på grunn av at de gir meg så dårlig selvtillit!*

På spørsmål om hvordan hun har det før hun skal gjennomføre en test, svarer Frida:

Jeg gruer meg. Den gymtimen, den dagen du skal ha gym og test, tenker jeg: «Nå skal jeg gå og drite meg ut». Det gjør jeg hver gang. Det er sånn «jaja, får bare gjøre det, så får jeg få det resultatet jeg får». Jeg spør aldri hva jeg fikk engang, hvis jeg teller inne i hodet så vet jeg det. Hvis jeg ikke gjør det, så gidder jeg ikke å spørre engang, for jeg har ikke lyst til å vite det egentlig. Jeg gjør så godt jeg kan.

Frida opplever at testene er urettferdige og at det ikke nytter for henne å trene til testene, noe som kommer frem gjennom denne teksten:

Ja, altså, man blir veldig sånn... Det blir veldig lagt vekt på hvem som er svake og hvem som er sterke da, og ikke så mye vekt på hvem som faktisk prøver. Tenk at jeg faktisk prøver å trene til testene da, noe mange ikke gjør fordi de bare har det naturlig for seg. Og så bare kommer de og gjør det mye bedre enn meg uten

at de har gjort noe for det, men jeg som faktisk prøver, klarer det ikke. Jeg skjønner egentlig ikke at det skal bety noe for min videre fremtid om jeg klarer å ta 70 situps inntil en vegg eller ikke!

Ida virker å ha et ganske nøytralt forhold til det å gjennomføre tester i kroppsøvningsfaget, som sitatet under viser:

Ida: *Jeg vet ikke helt. Det er på en måte litt rart at noe som går så fort skal telle så mye da. Jeg synes ikke det med selve testene er så ille, men det er en del forskjeller... På denne skolen her så er det ganske strenge krav i forhold til det jeg vet at det er på andre skoler. Så hører jeg òg mellom klassene da, selv om øvelsene skal være helt like, at de på en måte dømmes litt forskjellig i forhold til utførelse og sånn. Men sånn egentlig så synes ikke testene er så ille, jeg vet ikke, det er vel bare en del av det på en måte. Jeg tenker ikke så mye over det egentlig.*

På spørsmål om det er noe hun liker ved testene, svarer Ida:

Man får jo vist hva man er god for da, og du kan jo jobbe frem mot det du skal testes i på en måte. Og du kan vise fremgang ved trene deg opp til det.

Av utsagnene ovenfor er det tydelig at flere elever opplever testene som problematiske. De føler at det er mye press knyttet til å prestere godt på tester og gruer seg til disse. Lene og Frida er kanskje de som er mest negative til det å gjennomføre tester i kroppsøvningsfaget. Begge synes å ha et vanskelig forhold til testene, da de uttrykker at resultatet nærmest er gitt på forhånd, de vet at de kommer til å prestere dårlig. Frida sier at testene går utover selvtilliten hennes og tenker før en test at hun kommer til å mislykkes.

Gjennom svarene elevene gir, får jeg inntrykk av at det er delte meninger i hvordan de opplever testene. Dette kommer til syne gjennom utsagnene til elevene i de neste utsagnene.

Petter: *Det er egentlig greit. Man får jo sjekket hvor man er, hvordan man har forbedret seg. Det er veldig lett å sammenligne gjennom Cooper-test. Jeg synes at utholdenhet burde telle en ganske stor del av gymkarakteren også. Men jeg har skjønt at det er ikke «lov» å kalle det en test lenger.*

Fredrik: *I og med at jeg vet at jeg gjør det ganske bra på dem, så har jeg egentlig gledet meg litt til dem. Gir alt jeg har da. Pleier ofte å klare litt mer på*

testene enn jeg gjør på trening, har kanskje litt mer nerver som gjør at jeg klarer litt ekstra. Men jeg opplever testene som ganske greie, folk gir ikke uttrykk for at det er skummelt, at det er noe... det er ikke noe man gruer seg til, virker det som om.

På spørsmål om han kunne fortelle litt om hva det er han liker ved det å gjennomføre tester i undervisningen, svarte Fredrik:

Jeg liker jo... Når man jobber mot noe, så er det fint å se resultater av dette mot slutten av året. Og det er morsomt å bli testet for å vise hva du kan. For du får kanskje ikke vist så godt hva du kan ved bare å spille basket, volleyball og sånn. Jeg synes det er gøy med tester, jeg synes vi burde ha flere [...].

Jens: *Fordelen med testene er at de er objektive, så hvis man ikke har et så godt forhold til lærerne, kan man alltid vise til testene, det er fint. Gjennom idretten er jeg ganske vant med å trene mot mål og dager jeg må prestere, så jeg ser ikke sånn veldig negativt frem på at testene kommer i gymfaget. Og så ligger jeg ganske godt an, det er ikke så vanskelig for meg å klare det.*

Ola: *Før jeg tar Cooper-testen så gruer jeg meg, men når vi begynner å løpe så tenker du på løpingen og da går det greit. Man må ikke tenke på at det er konkurranse, men tenke på at man konkurrerer mot seg selv. Hvilken tid du kommer til å få og hva du kan forbedre til neste gang til våren.*

Av utsagnene ovenfor får jeg et inntrykk av at disse elevene har et mer positivt syn på tester. De ser gjerne på tester som en utfordring som de kan strekke seg mot og virker å ha et relativt avslappet forhold til det å gjennomføre tester i kroppsøvfingsfaget. Fredrik uttaler at han ser frem mot tester og gleder seg til å delta i dem. Mitt inntrykk er at spesielt Fredrik, Jens og Petter har et positivt forhold til testing. Petter, fra skole A, og Fredrik, fra skole B, mener at det gjerne kunne vært flere tester i kroppsøvfingsundervisningen. Felles for disse tre elevene er at de presterer godt på tester og er vant med å konkurrere innen idrett på fritiden.

Informantene i min undersøkelse ser ut til å være delt i hvordan de opplever det å gjennomføre tester i kroppsøvfingsundervisningen. I den ene gruppen finner man elever som har et problematisk forhold til testene, mens elever i den andre gruppen er mer positivt innstilt til tester. I tillegg er det noen elever, slik som Ida, som jeg oppfatter har et mer nøytralt forhold til det å gjennomføre tester. Mine resultater samsvarer med Græsholts (2010) funn i hans masteroppgave om elevvurdering og vurderingskultur i

kroppsøving. I Græsholts undersøkelse kommer det frem at informantene er todelt i måten de opplever testing på. Som ytterpunkt fant han at en gruppe setter pris på testene, mens en annen gruppe av elever synes testene er en ubehagelig opplevelse.

I internasjonal forskning som er gjort på testing, ser man også likheter relatert til min undersøkelse. I Wrench og Garretts (2008) studie *Pleasure and pain: Experiences of fitness testing* er det gjort funn som viser at det er store kontraster i hvordan elever opplever tester. På den ene siden fant de elever som deltok i tester med glede, mens på den andre siden elever som avskydde å gjennomføre slike. De elevene som hadde en positiv innstilling til tester, beskrev glede og fornøyelse ved det å delta, levere suksessfulle prestasjoner og oppnå ønskede resultater. I deres studie fremgår det at tester appellerer til de som presterer godt på tester, dette er i samsvar med studien til Keating et al. (2002). Utsagnet til Ida i min undersøkelse kan støtte opp om dette: «Det er noen som er veldig fornøyde med dem, for de vet at de gjør det bra». Disse elevene får gjennom testene mulighet til å vise frem sine ferdigheter og få anerkjennelse for sin fysiske dyktighet (Wrench & Garrett, 2008).

De elevene som har et positivt forhold til testing i min studie, er også de elevene som presterer godt. Jeg er likevel også av den oppfatning at det er noen elever i min studie som ikke nødvendigvis liker tester selv om de gjør det godt på dem. Jeg har inntrykk av at både Synnøve og Anne er mindre positive til testing. Jeg tolker disse elevene slik at de føler et press om å gjøre det bra på testene. De vet at testene er viktige for karakteren de får i faget og føler at mye står på spill i testsituasjonen. Dermed gruer de seg til testene og det kan virke som at de utvikler en angst for å mislykkes. Et utsagn fra Synnøve kan tyde på at hun ikke er komfortabel med å gjennomføre tester: «Det er stress, press og nerver, og jeg får skikkelig prestasjonsangst før testen».

I internasjonal forskning blir det hevdet at et argument for bruk av fysiske tester i skolen er å promotere fysisk aktivitet for elevene (Cale & Harris, 2009; Wiersma & Sherman, 2008). Jeg er usikker på om bruk av fysiske tester er med på å promotere fysisk aktivitet. Jeg tviler særlig på at elever som presterer dårlig på testene i slike tilfeller vil oppleve fysisk aktivitet på en positiv måte. Det er noen informanter i min studie, spesielt Lene og Frida, som ser ut til å ha et problematisk forhold til det å gjennomføre

fysiske tester i kroppsøvningsundervisningen. Ut fra deres utsagn tolker jeg det slik at disse elevene opplever at de ikke presterer på testene selv om de legger ned en betydelig innsats, og er frustrert over situasjonen på bakgrunn av dette.

Når det gjelder tilfellet med Lene, så er det også et spørsmål om det er hensiktsmessig å la henne måtte gjennomføre en Cooper-test. Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i skolen. Lene er, ifølge henne selv, sterkt plaget av astma og sliter med å utføre en slik utholdenhetstest, hvor en gjerne må presse seg til det ytterste for å oppnå en så god karakter som mulig. Hun fortalte i intervjuet om en episode under en Cooper-test der hun slet med å puste fordi hun hadde anstrengt seg for mye, for så å besvime og våkne opp igjen liggende i stabilt sideleie. Det er ikke vanskelig å forstå at hun opplever denne testen som problematisk. Etter mitt syn burde hun ikke gjennomføre en slik test, men få et annet opplegg.

Frida, en annen elev i min studie, trener på fritiden for å forberede seg til de fysiske testene på skolen, men ifølge henne skårer hun lavt på testene gang etter gang. Hun opplever at det arbeidet hun legger ned ikke nytter. Man kan jo undre over seg hva dette kan gjøre med slike elevers motivasjon til å gjennomføre fremtidige tester, når de ikke opplever å lykkes etter iherdig innsats. Slike elever kan komme til å miste interessen for fysisk aktivitet siden deres innsats ikke ser ut til å bli verdsatt eller belønnet (Welk, 2008). Frida sier rett ut at testene gir henne dårlig selvtillit og at hun har tenkt på hvordan hun kan komme seg bort fra kroppsøvningsfaget.

Jeg opplever at Frida gjør sitt beste selv om det ikke gir uttelling i form av gode prestasjoner, men Fox og Biddle (1988) advarer mot at elever som gjentatte ganger presterer dårlig innen fysisk aktivitet kan oppleve å bli rammet av begrepet «learned helplessness», som de hevder kan ha en sterk negativ innvirkning på elevers involvering i fysisk aktivitet. Uttrykket er karakterisert ved en vegring hos den enkelte til å prøve på bakgrunn av en tro på at endring i innsats lite sannsynlig vil utgjøre en forskjell (Fox & Biddle, 1988). Fiasko blir sett på som uunngåelig på grunn av opplevd manglende evne, og å unnlate å delta oppleves som et mindre traumatisk alternativ enn fiasko. Fox og Biddle (1988) mener at begrepet «learned helplessness» kan gjelde for elever som stadig presterer dårlig på fysiske tester, og advarer mot at dette til slutt kan føre til at elever

unngår å delta i fysisk aktivitet. Av tidligere studier er det mye som tyder på at det er flere elever som gjør det de kan for å unngå å delta i fysiske tester i skolesammenheng (Aune, 2012; Græsholt, 2011; Sørvig, 2012). Informanter i min undersøkelse ga uttrykk for at det ikke nyttet å «skulke» timen når testene skulle gjennomføres, da de uansett måtte gjennomføre ved en senere anledning.

I min undersøkelse virker det å være mange som har et syn på at man føler et prestasjonspress i tilknytning til testing, noen i større grad enn andre. Flere elever uttrykker at de gruer seg og føler angst og nervøsitet når de utsettes for testene. Dette synes å være i tråd med funn i andre studier i Norge (Rønninghaug, 2011; Sørvig, 2012) samt i internasjonal forskning (Wrench & Garrett, 2008). Dette med angst, press og nervøsitet hos mine informanter har noen nyanser som jeg vil komme litt nærmere inn på. Min tolkning er at Anne og Synnøve opplever dette annerledes enn Frida, og at disse igjen skiller seg fra Jens og Fredrik. Anne og Synnøve virker engstelige for ikke å klare å leve opp til tidligere prestasjoner, som har vært gode. I tillegg opplever de at testen er en spesielt viktig vurderingssituasjon, ettersom disse to elevene bare gjennomfører én test i halvåret, Cooper-testen, som igjen fremkaller ekstra press og nerver. Synnøve og Anne gruer seg. Jens og Fredrik sier at de er litt nervøse i en testsituasjon, jeg tolker dette slik at det er en positiv nervøsitet som kan bidra til at de presterer bedre på en test. De blir gjerne litt skjerpet. Disse gruer seg ikke til tester og de er trygge på at de kommer til å prestere godt og oppnå ønskelige resultater. Frida på sin side skiller seg spesielt ut. Hun har dårlige opplevelser fra tidligere og vet at hun kommer til å mislykkes på kommende test. Hun virker å ha angst for å gjøre seg selv til latter for andre, og tenker «nå skal jeg gå og drite meg ut» før testen. Hun oppfatter seg selv som den eleven som presterer dårligst på testene og gruer seg følgelig til disse. Hun får dårlig selvtillit av testing.

Kroppsøving er et populært skolefag (Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012). Det er et fag hvor mange elever kan få oppleve mestring og glede. Etter min oppfatning er det også et fag som kan skape nederlag for noen elever.

Kroppsøvingfaget er spesielt med tanke på at det er lett synlig hvem som mestrer og ikke mestrer, jeg mener testing kan bidra til å tydeliggjøre dette ytterligere. Elever som har et godt forhold til det å prestere på og gjennomføre tester kan få forsterket sin

mestringsfølelse i faget. På en annen side er det et spørsmål om elever som har et problematisk forhold til faget, får en forsterket nederlagsfølelse gjennom å delta i tester i undervisningen. En bør ivareta alle elever i kroppsøvningsfaget, også de «flinke», men jeg ser det som en svært viktig oppgave å ivareta inaktive elever og elever som sliter med faget. Jeg synes dermed det kan være på sin plass å stille spørsmål ved om bruk av tester, slik jeg opplever at de kan være implementert, er hensiktsmessig i kroppsøvningsfaget sett i forhold til at formålet i faget blant annet er å «inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» samt «medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s. 2).

I denne undersøkelsen svarer åtte av ti elever at de har et godt forhold til kroppsøvningsfaget. De ser ut til å trives med faget. Flere mener at det er det beste faget i skolen. De to elevene som ikke har et godt forhold til faget, Frida og Lene, ser ut til å være de elevene som opplever testene som mest problematiske. Det virker som at bruk av tester i faget påvirker deres forhold til dette negativt, spesielt for Fridas del. To andre elever, Anne og Synnøve, er glade i faget selv om de misliker testing. Synnøve sier det på denne måten: «[...] Vi er veldig heldige med læreren og har skikkelig varierte gymtimer. Det er akkurat de to ukene der vi løper [Cooper-testen] jeg tenker at gym er dritt, men ellers er gym veldig ålreit». Hun sier videre at dersom klassen hennes hadde gjennomført mange tester, så ville hun helt klart hatt en annen holdning til faget og legger til: «Nå føler jeg vi har et godt miljø, siden vi ikke har så mange tester, det er ikke så mye press i klassen på en måte». For andre elever i min undersøkelse, som Fredrik, Jens og Petter, kan man få inntrykk av at de føler tester er et positivt innslag i faget og som de setter pris på.

Forskjeller mellom gutter og jenter

I min tolkning av elevenes utsagn, utmerker det seg at guttene i denne undersøkelsen er mer positive enn jentene til det å gjennomføre tester i kroppsøvningsfaget. Dette fremgår også av funn som er gjort hos Græsholt (2011) som gjelder norske forhold, og det tyder også slik i utenlandsk forskning (Mercier, 2011). Under temaet om elevenes opplevelse av tester, var jeg nysgjerrig på hvordan gutter og jenter forholder seg til testing, ved å

spørre direkte om hvordan de tror sitt eget kjønn og det andre kjønnnet opplever testingen. Opplever de testene forskjellig, og eventuelt på hvilke måter?

Det som er mest fremtredende i svarene til elevene, er at de fleste mener at guttene har et større konkurranseinstinkt enn jentene. Utsagn nedenfor kan vise dette.

***Synnøve:** Ja, guttene i klassen har mye mer konkurranseinstinkt og «briefer» mye mer da, blir høye på pæra hvis de har fått fem eller seks på en test da og blir veldig fornøyde, eller veldig misfornøyde hvis de får en treer. [...] Både gutter og jenter forbereder seg like mye før en test, men guttene har mye mer adrenalin før vi skal begynne og er skikkelig gira på å vise hva man kan, mens jentene er mer nervøse da, og er redde for å gjøre det dårlig. Men så har vi de guttene som er redde for å gjøre det dårlig også, da.*

***Ola:** [...] vi guttene er mer fokuserte, har mer konkurranseinstinkt. Jentene konkurrerer ikke så mye mot hverandre, mens guttene er mer opptatt av dette, «jeg skal gjøre det bedre enn deg».*

***Anne:** Jeg tror at guttene er litt mer opptatt av å konkurrere med hverandre. Dersom en jente ikke gjør det så godt på en test, så tenker hun bare «ok, det gikk ikke så bra». Guttene tar det mer ille opp dersom de ikke gjør det så bra. De tar det kanskje enda mer seriøst, jentene gjør jo også det, men ikke like fullt da. Guttene er nok mest konkurransemennesker i klassen.*

Det var også andre elever som hadde lignende oppfatninger som utsagnene til elevene ovenfor. Jeg reagerte på at det var såpass mange som tok opp dette da jeg stilte elevene spørsmål om det er forskjeller blant kjønnene i relasjon til testing. Ordet «konkurranseinstinkt» gikk igjen hos flere. Det er kanskje ikke så rart at elevene knytter gutter og konkurranseinstinkt sammen, da tidligere studier tyder på at konkurranse er viktigere for guttene enn jentene i kroppsvøvingfaget (Bjerrum Nielsen, 2000; Hansen, 2005; Imsen, 1996; Letting, 2007).

Jeg tolker utsagnene til elevene til at noen av dem forbinder testing med konkurranse, slik det også kommer frem under kategorien «Læringsmiljø» først i dette kapitlet. I studien til Wrench og Garrett (2008) fremheves konkurranse og sammenligning blant elever som trekk som utmerker seg hos deres informanter i forbindelse med testing. Jeg er også av den oppfatning av at guttene i større grad enn jentene er opptatt av å prestere best på testene, noe som utsagnet til Ola over viser samt det Petter uttrykker:

[...] Jeg tror kanskje guttene tar det litt mer seriøst, for det er nok veldig mange av guttene som vil prøve å være best.

Selv om flere elever påpeker forskjeller blant kjønnene når det gjelder testing, er det ikke alle som mener at det er så tydelige forskjeller:

Frida: *Jeg tror ikke det er forskjeller mellom jenter og gutter. Jeg tror det er forskjeller mellom de sterke og de svake. Vi har jo flere jenter som er aktive i diverse og mange som er sterke, så har vi jo flere som er svake og det gjelder også guttene. Det er ikke alle som er like flinke som andre.*

Ida: *Vil egentlig si ja, men når jeg tenker meg så er det egentlig ikke så stor forskjell. Altså, man legger jo mest merke til de guttene som på en måte synes det er veldig greit og nærmest gleder seg til å vise seg frem. Men jeg er ganske sikker på at det er en del gutter som gruer seg en del også, fordi de ikke gjør det så bra. Det er kanskje mer åpenlyst blant jentene at de ikke vil ha testene da. Det er litt mer åpen klaging mellom jentene, mens blant guttene er det mer om å gjøre å late som om det går fint.*

Frida mener at det ikke er forskjeller mellom guttene og jentene, men at det er forskjeller mellom de sterke og de svake uavhengig av kjønn i hvordan de opplever testene. Ida oppfatter at det er mer åpen klaging mellom jenter, mens gutter skjuler mer at de misliker testene. Fredrik synes ikke det er store forskjeller, men peker på en sak:

Fredrik: *Nei, altså, hvordan skal jeg ordlegge det da. Det virker ganske likt, det eneste er at jentene ikke vil bli sett på av guttene når de gjør testen, det er vel det eneste. Jeg vet ikke helt hvorfor det blir hengt opp forheng når jentene utfører testene...*

På spørsmål om det er en grunn til dette, svarer han:

Ja... vet ikke helt. Vi guttene gjør i hvert fall noe annet da. Men jeg tror ikke det er like mye konkurranse der, det er litt mer sånn guttegreie å være best på de testene enn hos jentene. Det ligger litt i naturen, at guttene skal vise seg for jentene.

Hva kan gjøres annerledes?

Videre stilte jeg spørsmål om elevene hadde noen tanker rundt hva som kunne gjøres for at flere elever skal kunne like testene bedre. Det skulle vise seg at hvordan testene er organisert, hadde betydning i denne forbindelse. I intervjuene spurte jeg elevene hvordan testene ble utført, for å få vite noe om hvordan lærer organiserer disse. Elevene

ved skole A gjennomfører Cooper-testen i fellesskap, på skole B var det litt mer varierende mellom de to klassene, slik jeg skjønnte elevene. Fredrik sier, som nevnt tidligere, at man deler opp klassen mellom gutter og jenter på styrketestene. Om hvordan styrketestene organiseres videre sier han: «[...] Når det gjelder hangups, så er det to og to for å få litt press på begge [elevene]. Så står de andre rundt og ser på. Og det samme er det egentlig med de andre øvelsene også. Det foregår likt». Frida gir også lignende beskrivelser som Fredrik: «Hele klassen er jo der, det er jo fire og fire som gjennomfører øvelsene, alle andre står jo bare og ser på». Under følger utsagn som kan si noe om hvilke tanker elevene hadde om hva som kunne gjøres for at flere elever skal kunne like testene bedre:

***Anne:** Jeg tror kanskje noen føler at det er lettere når ikke så mange ser på da. For eksempel tror jeg at å ha tester i mindre grupper kan være bra. Å ha testene én og én kan også være litt skummelt tror jeg, for da er det bare du og læreren, men det å gjennomføre testene i litt mindre grupper kan være en bra ting, for da blir det litt mer privat hvor godt eller dårlig en gjør det.*

***Synnøve:** Ja, man kan ta den som en individuell test kanskje, at man ikke løper foran hele klassen. Men det er jo grenser for hvor lang tid vi har, så vi må jo prøve å få gjort unna så mange som mulig.*

Det var også andre av mine informanter som uttrykte lignende tanker som Synnøve fremstiller. Ola vil helst gjennomføre Cooper-testen alene eller sammen med en annen person. Andre mente, i likhet med Anne, at organisering i mindre grupper kunne være en hensiktsmessig måte å gjennomføre tester på. En begrunnelse for dette er at da blir det ikke så synlig hvordan hver enkelt elev presterer, i forhold til å gjennomføre en test i en setting hvor hele klassen er samlet. Elevenes utsagn samsvarer med funn som Rønninghaug (2011) gjorde i sin masteroppgave *Prestasjonskrav eller treningsglede?* Frida mener imidlertid at det kan være vanskelig å få gjennomført en test på en annen måte enn i fellesskap:

***Frida:** Man har ikke tid. Det er jo som med fremføringer eller prøver i andre timer da, man må være i grupper eller gjøre det alle sammen samtidig, for man har ikke tid til å ta én og én. Jeg skjønner jo at det er som det er.*

Her peker Frida, i likhet med Synnøve, på et viktig moment i denne sammenheng, nemlig tilgjengelig tid. Det var også andre som nevnte denne faktoren som en

begrensning for hvordan tester kan organiseres på andre måter enn felles opplegg med hele klassen. Likevel er utsagnene til elevene om hvordan testene kan administreres langt på vei i tråd med eksperterens anbefalinger (Corbin et al., 1995; Graser et al., 2011; Silverman et al., 2008). Silverman et al. (2008) har i sin artikkel *A Lasting Impression: A Pedagogical Perspective on Youth Fitness Testing*, rettet sin oppmerksomhet mot hvordan tester kan bli brukt på en positiv måte i kroppsøvningsfaget. De hevder at en grunn til at elever misliker tester kan være på grunn av at testene blir gjennomført på måter som er pinlige for elevene. De trekker frem at praksisen med at alle elever utfører testene (for eksempel styrke- og utholdenhetstester) i fellesskap i en stor gruppe, oppleves problematisk for mange elever. Elever som ikke gjør det godt på tester, vil mislike at alle andre elever kan se hvordan de presterer. Dette er én av grunnene til at Frida i min studie opplever det problematisk å gjennomføre tester i kroppsøvningsfaget. Hennes dårlige prestasjoner er lett synlig for medelevene. Silverman et al. (2008) anbefaler undervisnings- og vurderingsmetoder som beveger seg fra utførelse av tester i store grupper til å la elever få lov til å arbeide i par eller at hver enkelt gjennomfører alene og evaluerer seg selv. En slik ordning støttes også av Corbin et al. (1995). En fordel med en slik løsning er at testresultater blir mer private (Corbin et al., 1995; Graser et al., 2011; Silverman et al., 2008). Gjennom en slik administrering kan elever utvikle selv vurderingsferdigheter og testsituasjonen gjøres mindre pinlig for de fleste elever, hevdes det, samtidig er det viktig at lærere underviser elever i blant annet hvordan ta ansvar, gi feedback og hjelpe hverandre i testsituasjonen (Silverman et al., 2008).

Artikkelen til Silverman et al. og flere andre forskere og eksperter tar utgangspunkt i forholdene i USA vedrørende bruk av tester i kroppsøvningsundervisningen. Når det gjelder innholdet i avsnittet over, er anbefalinger gjort med tanke på bruk av tester i et helseaspekt for elevene, og ikke med den hensikt å gjennomføre tester for å skape et vurderingsgrunnlag for karakter i kroppsøvningsfaget – slik mye tyder er tilfellet med praksisen i Norge. Fokuset til Silverman et al. (2008) er at testing bør inngå i en pedagogisk sammenheng for å lære elever om fysiologiske komponenter, samt hvordan de kan vurdere og forbedre deres egen fysiske form for å nå standardnivåer for hva som er regnet for å være god helse (se for eksempel *Healthy Fitness Zone* i testbatteriet Fitnessgram i teoridelen av min oppgave). Silverman et al. er blant annet av den

oppfatning at elever bør oppmuntres og settes i stand til å bruke tester til selvvurdering og bruke denne informasjonen til å planlegge egne treningsprogram, som kan benyttes i skolen og på fritiden.

Corbin et al. (1995) og Graser et al. (2011) mener i likhet med Silverman et al. (2008) at selvtesting kan være en foretrukket metode for bruk blant unge. I tillegg til å lære om ulike fysiologiske komponenter og hvordan testresultater kan brukes til å utvikle egne treningsprogram, anbefaler Corbin et al. (1995) at fysiske tester brukes til å lære elevene å sette realistiske mål og undervise dem om hvilke faktorer (for eksempel fysisk aktivitet, arv og modning) som bidrar til resultatene på fysiske tester.

Under dette temaet har man sett nærmere på hvordan en testpraksis er anbefalt av forskere og eksperter i USA. Fysiske tester er i denne sammenheng anbefalt brukt som et pedagogisk verktøy der helseaspektet står sentralt ved at elevene skal lære om personlig helse og hvordan forbedre denne. I den forbindelse er det gjort anbefalinger som sier at en praksis med selvtesting er blitt positivt tatt imot av elever (Graser et al., 2011). Jeg opplever at amerikanerne har et tydelig uttalt formål med testene og at de brukes i en annen sammenheng enn her i Norge. Man vet at det er mye som tyder på at det er en praksis her til lands å benytte tester som et karaktergrunnlag i vurderingen av elever, men jeg mener vi vet lite om eventuelle andre grunner til at tester benyttes. Dersom lærere har som formål å benytte tester for å sette karakter på elever, kan jeg også forstå hvorfor tester gjennomføres i en setting der elevene utfører tester i fellesskap. Det kan være rasjonelt å gjøre det på denne måten med tanke på effektivitet og at lærer har oversikt over elever og deres testprestasjoner.

Oppsummering av «Elevenes opplevelse av å gjennomføre tester»

Informantene i min undersøkelse ser ut til å være delt i hvordan de opplever det å gjennomføre i tester i kroppsøvingundervisningen. I grove trekk kan de deles i to grupper. I den ene gruppen finner man elever som har et problematisk forhold til testene, mens elever i den andre gruppen er mer positivt innstilt til tester. Dette samsvarer med funn i andre relevante undersøkelser (Græsholt, 2011; Wrench & Garrett, 2008). Jeg har inntrykk av at de elevene som har et positivt forhold til tester, gjerne ser på disse som en utfordring å strekke seg mot, er avslappet og trygge på at de

kan prestere godt. En av disse elevene, Fredrik, gleder seg til tester og mener at han gjennom disse i større enn grad enn i «vanlige» timer får vist hva han kan. På en annen side er det i min undersøkelse flere elever som er negativt innstilt til tester. Disse opplever testene som problematiske, og det kan virke som at de opplever prestasjonspress, angst og nervøsitet i forbindelse med gjennomføring av tester i faget. Flere gruer seg til å gjennomføre testene, av forskjellige grunner. To elever utmerker seg spesielt ved at de synes å ha et svært vanskelig forhold til det å gjennomføre tester i faget. På bakgrunn av at flere elever virker å ha et problematisk forhold til testing, samt måten testene i min undersøkelse blir implementert, ble det stilt spørsmål ved om bruken av tester i kroppsøvningsfaget er hensiktsmessig i forhold til formål med faget.

Guttene er generelt mer positive til tester enn jentene i min undersøkelse. Dette samsvarer med annen forskning på området (Græsholt, 2011; Mercier, 2011). Det virker generelt til at elevene mener det er forskjeller mellom kjønnene i deres tilnærming til tester. Det mest fremtredende er at elever mener guttene har et større konkurranseinstinkt enn jentene, og at de i større grad er opptatt av å prestere best på tester. Det ble stilt spørsmål om hva som kunne gjøres for at flere elever skal kunne like testene. Flere elever mente at testing individuelt eller i mindre grupper kan være bra, for da blir det ikke så synlig hvordan man presterer sammenlignet med en setting hvor hele klassen er samlet. De så samtidig at rammefaktoren tid kunne være en begrensning med tanke på at dette kan la seg gjennomføre.

5. Oppsummering og avslutning

I dette kapitlet vil jeg gjøre en oppsummering av prosjektet. Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke hvordan elever i videregående skole erfarer bruk av tester i kroppsøvingsfaget. Jeg ønsket å belyse temaet testing i faget og løfte frem elevers erfaringer knyttet til denne praksisen. Det er gjort lite forskning på temaet i Norge, et mål for prosjektet var dermed å bidra til mer kunnskap på feltet.

I teorikapitlet startet jeg med å gjøre rede for den reviderte læreplanen i kroppsøvingsfaget, som ble innført høsten 2012. Flere interessante endringer er gjort i denne forbindelse. Det ble blant annet gjort rede for en vesentlig endring, nemlig innføring av innsats som en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Jeg anså dette punktet som relevant for mitt prosjekt. Videre ble det gjort en gjennomgang av rundskriv fra Utdanningsdirektoratet (2012a) og direktoratets veiledning til Kunnskapsløftet (2009), hvor temaet testing inngikk. I delkapitlet «Testteori» redegjorde jeg for hensikt med tester, testkrav, ulike typer tester som har til hensikt å måle forskjellige egenskaper hos en testperson, testbatterier, samt ulike tester som ser ut til å benyttes i kroppsøvingsfaget.

Videre i dette kapitlet foretok jeg en gjennomgang av relevant forskning i Norge og internasjonalt. Gjennomgangen av forskning gjort i Norge viste at bruk av tester virker å være en vanlig praksis på mange skoler, og at resultater på tester utgjør en viktig del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingsfaget. Det ble deretter foretatt en gjennomgang av utenlandsk forskning og litteratur knyttet til temaet testing. Det ble gjort rede for formål, historikk samt pekt på at det er blitt gjort lite forskning på hvordan elever responderer på tester i kroppsøvingsfaget. Videre ble det vist til at bruk av tester i faget ikke er uproblematisk, men en praksis som har vært gjenstand for kritikk. Denne delen viser at det har vært en debatt omkring tester og at praksis er omdiskutert. Til slutt i denne delen ble det listet opp noen anbefalinger fra eksperter på området om hvordan tester bør implementeres og hvordan testresultater kan brukes på en fornuftig måte. Teorikapitlet ble avsluttet med problemstilling og forskningsspørsmål.

I mitt prosjekt har jeg valgt å benytte kvalitative intervjuer som metode for å få svar på min problemstilling og forskningsspørsmål. Til utførelsen av intervjuene, som hadde en semistrukturert form, laget jeg en intervjuguide. Utvalget bestod av ti elever ved to videregående skoler. Alle elevene gikk på Vg3 studiespesialiserende og var fylt 18 år ved gjennomføring av intervjuene. Det var en lik fordeling mellom gutter og jenter i undersøkelsen.

Jeg opplever at gjennomføringen av intervjuene gikk bra, og jeg føler at det generelt var en god atmosfære mellom meg og mine informanter. Jeg har inntrykk av at de svarte oppriktig og ærlig på mine spørsmål. Jeg opplevde at informantene var interesserte i temaet for undersøkelsen og bidrog med sitt til at jeg fikk et materiale å arbeide videre med som kunne belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg ser på en annen side at det er ting som kunne vært gjort annerledes og bedre under gjennomføring av intervjuene. Det som viser seg nå i ettertid, er at jeg kanskje burde utdypet enkelte temaer bedre, stilt flere oppfølgingsspørsmål. Dette har jeg oppdaget ved analyse av intervjuene, men der og da i intervjusituasjonen så jeg ikke slike ting. Jeg vurderer det slik at spesielt deltemaet «konkurrans» under «Læringsmiljø» kunne vært utdypet bedre og fulgt opp i større grad.

Presentasjon av resultater samt drøfting av disse ble utført i kapittel fire. Kapitlet er delt inn i temaer og strukturen er som følgende: «Læringsmiljø», «Testing og den reviderte læreplanen», «Læringsutbytte» og til slutt «Elevenes opplevelse av å gjennomføre tester».

Resultater fra intervjuene viser at det er de fysiske egenskapene utholdenhet og styrke som ble testet hos elevene. På den ene skolen ble elevene testet i utholdenhet gjennom Cooper-testen, som ble utført én gang hvert halvår. Den andre skolen skiller seg ut når det gjelder bruk av tester i kroppsøvingsfaget. Her synes bruken av tester å være av en mer omfattende karakter, ved at elevene testes oftere og de har flere forskjellige tester. På denne skolen gjennomføres det forskjellige typer utholdenhetstester og flere ulike styrketester.

Funn i min studie tyder på at elevene generelt ikke synes at de lærer noe særlig av å gjennomføre tester i kroppsøvningsfaget. De elevene som svarer at de lærer noe, mener at de lærer gjennom å tilegne seg kunnskaper om hvordan man skal disponere et løp for å prestere best mulig ut fra sine forutsetninger. Tester benyttes ifølge elevene først og fremst for at lærer skal kunne sette karakter ut fra deres prestasjoner på disse. Karakter på tester ser ut til å utgjøre en betydelig del av vurderingsgrunnlaget i faget. Elevene er ikke involvert i testprosessen gjennom innflytelse på valg av tester, testrutiner eller testkrav. Det gjennomgående er at elever ikke får tilbakemelding på tester, foruten en karakter som gjenspeiler prestasjonene deres. Bortsett fra at tester brukes som et vurderingsgrunnlag, ser det ut til at elevene kjenner lite til eventuelle andre grunner til at testene blir benyttet eller hva de skal lære. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at testene ikke blir brukt i en pedagogisk sammenheng, at det ikke er en klar tanke om hva elevene skal sitte igjen med av læring gjennom å utføre testene. Dersom lærere faktisk har dette, så virker det ikke som om det er kommunisert tydelig til elevene hva eventuelle andre formål bruk av tester har eller hva elevene skal lære. Det synes ikke som det er et særlig fokus på elevenes læring i forbindelse med bruk av tester i faget.

En revidert læreplan i kroppsøvningsfaget trådte i kraft 1. august 2012. En vesentlig endring i denne læreplanen er at innsats er kommet inn som en del av vurderingsgrunnlaget. Det var av interesse å undersøke om elevene trodde denne endringen vil ha innvirkning på bruk av tester i faget. På bakgrunn av elevenes svar, har jeg inntrykk av at det er uklart hvorvidt det at innsats skal telle i vurderingen vil ha innvirkning på bruk av tester i faget. Elevene synes å ha delte meninger omkring dette temaet. Noen elever tror at tester blir mindre viktige fremover, jeg tolker det slik at de mener at tester kanskje vil få mindre betydning for karaktergrunnlaget. En elev tror at lærere vil se på innsats under gjennomføring av tester, mens andre tror at det at innsats nå er kommet inn som en del av vurderingsgrunnlaget ikke vil innvirke på bruken av tester i faget. Alle elevene var klar over denne endringen i læreplanen.

Resultater fra min undersøkelse tyder på at det er en annerledes stemning i klassen i tiden før elevene skal gjennomføre en test i kroppsøvningsfaget. Det uttrykkes en seriøs og alvorlig stemning. Elever fra begge skolene virker ganske samstemte i beskrivelsene av hvordan stemningen er i klassen før en test. Flere elever uttrykker at det er en nervøs

og spent stemning i klassen, hvor det er folk som gruer seg til å gjennomføre testene, noen mer enn andre. Gode prestasjoner på tester kan kanskje være med på å øke status blant elevene. Det synes som at noen elever forbinder testing med konkurranse og at det for noen synes viktig å gjøre det bedre enn medelever. Ut fra datamaterialet er det dog vanskelig å trekke bestemte slutninger.

Elevene synes å ha forskjellige opplevelser av det å gjennomføre tester i kroppsøvningsfaget. I en gruppe finner man elever som har et problematisk forhold til testene, mens elever i en annen gruppe har en mer positiv innstilling til testing. Dette samsvarer med andre relevante undersøkelser som er gjort. Elever som har en positiv innstilling til tester, har til felles at de presterer høyt på testene, dette er kanskje som forventet. Samtidig oppfatter jeg at det er nyanser i bildet, da det er noen elever som presterer godt, men likevel synes å mislike testene. Dette settes i sammenheng med at de opplever press, stress, nervøsitet og prestasjonsangst i forbindelse med testing. To elever synes i tillegg å ha et svært vanskelig forhold til det å gjennomføre tester i faget. Flere elever gruer seg til møtet med testsituasjonen, av forskjellige grunner. I min undersøkelse er guttene generelt mer positive til tester enn jentene. Dette er i tråd med tidligere undersøkelser. Det virker generelt som at elevene mener det er forskjeller mellom kjønnene i deres tilnærming til tester, selv om noen mener det ikke er så tydelige forskjeller. Av de elevene som påpeker ulikheter, vises det til at guttene har et større konkurranseinstinkt enn jentene, og at de i større grad er opptatt av å prestere best på tester.

Som nevnt synes det å være flere elever i min undersøkelse som har et positivt forhold til det å gjennomføre tester i faget. På en annen side er det også flere som virker å ha et problematisk forhold til disse, dette er urovekkende, spesielt med tanke på at det synes å være en utstrakt bruk av tester på den ene skolen. Corbin et al. (1995, s. 348) stiller følgende spørsmål: «Is it the testing itself that is 'bad' or the way in which it is done?». Jeg tror at de er inne på noe sentralt i dette spørsmålet. Man kan gjerne benytte tester i kroppsøvningsundervisningen, det kan være nyttig og lærerikt. Det kommer etter min mening an på måten de brukes på og hvilket formål som legges til grunn. Jeg mener det er rimelig å tro at årsaken til at flere av mine informanter har et problematisk forhold til testing, kan settes i sammenheng med hvordan testene ser ut til å være implementert i

undervisningen. Å benytte tester i stor grad til å måle og bedømme elevene etter hvor godt de presterer, synes å ha en negativ innvirkning på disse elevene. Dette synes å føre med seg et press, stress og jag etter karakterer som virker lite gunstig. Det kan også stilles spørsmål ved måten testene ser ut til å bli organisert. På den ene skolen virker det å være en praksis at to og to elever gjennomfører for eksempel kroppshevinger i bom, mens de resterende elevene står rundt og ser på. Satt litt på spissen, hvordan vil dette føles for en elev som har dårlige forutsetninger for å mestre en slik øvelse og som sliter med å heve seg opp? Det er rimelig å tro at det kan være en ekkel opplevelse for denne eleven å blottlegge seg selv og sin prestasjon i påsyn av de andre elevene.

Utvalget i dette prosjektet består bare av ti informanter. Selv om denne undersøkelsen omhandler noen få elever, mener jeg det kan være en viss overførbarhet til andre lignende kontekster. Elevene i undersøkelsen har et ulikt syn på testing, dette støttes av andre undersøkelser. Gjennom bredden i synspunkt og erfaringer, mener jeg at denne undersøkelsen har fått frem vanlige syn på testing. Jeg tror det kan være mange elever i skolen som kjenner seg igjen i beskrivelser som mine informanter har gitt uttrykk for.

Veien videre

Gjennom denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan elever i videregående skole erfarer bruk av tester i kroppsøvfingsfaget. Det har vært interessant å få et innblikk i hvordan et utvalg elever tenker og føler omkring et aktuelt tema og hvilke holdninger, perspektiver, synspunkter de har på fenomenet testing i faget. Ut fra denne undersøkelsen kan det synes som at bruken av tester er en praksis som ikke er i tråd med skolens intensjon/forskrift. Det hadde vært interessant med en undersøkelse som tar for seg lærerperspektivet, for å få en forståelse for hvordan lærere tenker rundt bruken av tester i kroppsøvfingsfaget, og hva det er som gjør at de bruker tester på en måte som er i strid med læreplanen. På en annen side synes det viktig å sette inn tiltak for at testene blir brukt på en måte som er i tråd med forskrift og læreplan. Kursing av lærere i hvordan bruke tester i faget på en hensiktsmessig måte, kan være et eksempel på dette. Dette kan også gjøres gjennom aksjonsforskning, for eksempel i et samarbeid mellom en høyskole og en skole.

Referanser

- Aftenposten. (2010). *De leser seg til bedre gymkarakter*. Artikkel i nettutgave 22. november. Hentet 16. april 2013 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3914710.ece#.TxS06m-Fjko>
- Aftenposten. (2011). *Fikser ikke gympresset*. Artikkel i nettutgave 9. april. Hentet 16. april 2013 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4088794.ece#.T5k3P6tLbFs>
- Arnesen, T. E., Leirhaug, P. E. & Nilsen, A. N. (2010). Kristin Halvorsen og vi om innsats, testing og karaktervurdering. *Kroppsøving*, 60(6). Landslaget Fysisk Fostring i Skolen.
- Aune, O. (2012). *Skjuleteknikker i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring og fysisk aktivitet i folkehøgskolen*. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Bjerrum Nielsen, H. (2000). Inn i klasserommet. I: Imsen, G. (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. (s. 51-69). Oslo: Gyldendal.
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Cale, L. & Harris, J. (2009). Fitness testing in physical education – a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 89-108.
- Cale, L., Harris, J. & Chen, M-H. (2007). More than 10 years after “The horse is dead...”: Surely it must be time to “dismount”?! *Pediatric Exercise Science*, 19, 115-131.
- Corbin, C., Pangrazi, R. & Welk, G. (1995). A response to “The horse is dead; let’s dismount”. *Pediatric Exercise Science*, 7, 347-351.

Corbin, C. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.

Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: NESH. Hentet 5. november 2012 fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)

Dieserud, J., Elvestad, J., Brunnes A. O. & Hallén, J. (2009). *Trening, Helse, Trivsel: Kroppsøving for videregående skole* (8. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Europarådet. (1988). *EUROFIT : handbook for the EUROFIT test of physical fitness / Council of Europe*. Committee for the Development of Sport. Rome: Coni.

Ernst, M. P., Corbin, C. B., Beighle, A. & Pangrazi, R. P. (2006). Appropriate and inappropriate uses of FITNESSGRAM: A commentary. *Journal of Physical Activity & Health*, 3(Suppl. 2), 90S-100S.

FitnessGram. (u.å.). Hentet 23. september 2012 fra <http://www.fitnessgram.net/programoverview/assessreporteducate/>

Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

Fox, K. R. & Biddle, S. J. H. (1988). The use of fitness tests: Educational and psychological considerations. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 59(2), 47-53.

- Franks, B. D., Morrow, J. R. & Plowman, S. A. (1988). Youth fitness testing: Validation, planning, and politics. *QUEST*, 40, 187-199.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjerset, A., Haugen, K. & Holmstad, P. (2001). *Treningslære*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gjerset, A., Holmstad, P., Raastad, T., Haugen, K. & Giske, R. (2012). *Treningslære* (4. utgave). Oslo: Gyldendal Undervisning.
- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K. (1994). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.
- Graser, S. V., Sampson, B., Pennington, T. & Prusak, K. (2011). Children's perceptions of fitness self-testing, the purpose of fitness testing, and personal health. *The Physical Educator*, 176-187.
- Grennes, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Græsholt, S. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingsfaget?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet - en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, K. (2005). «Bare når jeg må»: Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet. Høgskolen i Nesna.

- Harris, J. & Cale, L. (2006). A review of children's fitness testing. *European Physical Education Review*, 12(2), 201-225. doi: 10.1177/1356336X06065359
- Harris, J. & Cale, L. (2007). Children's fitness testing: A feasibility study. *Health Education Journal*, 66(2), 153-172. doi: 10.1177/0017896907076754
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utgave). [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Holmstad, P. (2007). Om vurdering i kroppsøvingfaget. I: *Gymnos Tema*,(2). Hentet 20. mars 2013 fra <http://gymnos.cappelendamm.no/binfil/download.php?did=29730>
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: Holter, H. & Kalleberg, R. (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utgave). (s. 9-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopple, C. & Graham, G. (1995). What children think, feel, and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 408-417.
- Hundhammer, K. (2005). *Om fysiske tester i kroppsøving i den videregående skole: En undersøkelse blant kroppsøvingslærere i den videregående skole i Sør-Rogaland*. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger.
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling?: Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996*. Skriftserie fra Pedagogisk institutt. Rapport nr. 11. Trondheim: NTNU.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave). Oslo: Abstrakt forlag as.

- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Keating, X. D. (2003). The current often implemented fitness tests in physical education programs: Problems and future directions. *QUEST*, 55, 141-160.
- Keating, X. D., Silverman, S. & Kulinna, P. H. (2002). Preservice physical education teacher attitudes toward fitness tests and the factors influencing their attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 193-207.
- Kemper, H. & Van Mechelen, W. (1996). Physical fitness testing of children: A European perspective. *Pediatric Exercise Science*, 8, 201-214.
- 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.
- Kleven, T. A. (2011). Data og datainnsamlingsmetoder. I: Kleven, T. A. (red.), Hjardemaal, F. & Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utgave). (s. 27-47). [Oslo]: Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leirhaug, P. E. (2013). Ferdigheter, innsats og kroppsøvingens nye klær. *Kroppsøving*, 63(1). Landslaget Fysisk Fostring i Skolen.
- Letting, C. (2007). *Kjønn, likestilling og likeverd i kroppsøvingstimen: Intervju av seks elever i ungdomsskolen om deres forhold til kjønn, likestilling og likeverd i kroppsøvingsfaget.* Hovedfagsoppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Lied, R. (2007). Elevvurdering i kroppsøving i videregående opplæring. *Kroppsøving*, 57(5). Landslaget Fysisk Fostring i Skolen.

- Liu, Y. (2008). Youth fitness testing: If the “horse” is not dead, what should we do? *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 123-125. doi: 10.1080/10913670802219134
- Lloyd, M., Colley, R. & Tremblay, M. S. (2010). Advancing the debate on “fitness testing” for children: Perhaps we’re riding the wrong animal. *Pediatric Exercise Science*, 22, 176-182.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Mercier, K. J. (2011). *Secondary school’s attitudes toward fitness testing*. Degree of Doctor of Education in Teachers College, Columbia University. ProQuest Dissertations and Theses.
- Naughton, G. A., Carlson, J. S. & Greene, D. A. (2006). A challenge to fitness testing in primary schools. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 9, 40-45. doi: 10.1016/j.jsams.2006.01.002
- NRK. (2011). Fysiske krav skremmer gym-elever. Artikkel i nettutgave 11. november. Hentet 16. april 2013 fra <http://www.nrk.no/rogaland/fysiske-krav-skremmer-gym-elever-1.7871551>
- Peev, O. D. (2001). «Nasjonal standard i vurderingen» - realitet, visjon, eller luftspeiling?: *En studie av karaktersetning i kroppsøving på den videregående skolen i Telemark og Buskerud*. Hovedfagsoppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Persen, J. C. (2008). *Elevvurdering ved idrettsfag på det videregående trinn: En kvalitativ studie av seks kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i Akershus kommune*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Plowman, S., Sterling, C., Corbin, C., Meredith, M., Welk, G. & Morrow, J. (2006). The history of FITNESSGRAM. *Journal of Physical Activity & Health*, 3(Suppl. 2), 5S-20S.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming – det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunktbedømminger i fem fag i grunnskolingen*. Rapport 16. Oslo: NIFU STEP
- Rowland, T. (1995). "The horse is dead; let's dismount". *Pediatric Exercise Science*, 7, 117-120.
- Rønninghaug, M. (2011). *Prestasjonskrav eller treningsglede?: Kroppsøvningsfaget i den videregående skole*. Masteroppgave ved Universitetet i Nordland.
- Seefeldt, V. & Vogel, P. (1989). Physical fitness testing of children: A 30-year history of misguided efforts? *Pediatric Exercise Science*, 1, 295-302.
- Silverman, S., Keating, X. D. & Phillips, S. (2008). A lasting impression: A pedagogical perspective on youth fitness testing. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 146-166. doi: 10.1080/10913670802216122
- Sletten, S.-H., Enoksen, E., Garthe, I., Refsnes, P. E. & Bråten, M. (2006). *Kroppsøving: videregående skole* (6. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Statistisk sentralbyrå. (2009). *Skoleresultater 2008: En kartlegging av karakterer fra grunnskoler og videregående skoler i Norge*. Oslo-Kongsvinger: SSB. Hentet 29. januar 2013 fra http://www.ssb.no/emner/04/02/rapp_200923/rapp_200923.pdf
- Sørvig, M. (2012). *Inkludering i det samfunnsskapede kroppsøvningsfaget: En kvalitativ studie om læreres erfaringer til å inkludere [sic] alle elever i undervisningen*.

Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

The Cooper Institute. (u.å.). Hentet 23. september 2012 fra

<http://www.cooperinstitute.org/fitnessgramtests>

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Bruk av fysiske og tekniske testar i kroppsøving.*

Veiledning til Kunnskapsløftet. Hentet 1. september 2012 fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Kroppsoving/Kroppsoving/Eksempler-fra-hovedomradene/container-artikler-hoyremeny/Bruk-av-testar-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring.* Rundskriv. Hentet 1. september 2012 fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Læreplan i kroppsøving.* Hentet 5. april 2013 fra

<http://data.udir.no/kl06/KRO1-03.pdf?lang=nno>

Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving.* Høgskolen i Oslo.

Welk, G. J. (2008). The role of physical activity assessments for school-based physical activity promotion. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 184-206. doi: 10.1080/10913670802216122

Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012).

Elevundersøkelsen 2012: Analyse av elevundersøkelsen 2012. NTNU

Samfunnsforskning AS. Hentet 5. mai 2013 fra

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf

Whitehead, J. R., Pemberton C. & Corbin, C. (1990). Perspectives on the physical fitness testing of children: The case for a realistic educational approach. *Pediatric Exercise Science*, 2, 111-123.

Wiersma, L. & Sherman, C. (2008). The responsible use of youth fitness testing to enhance student motivation, enjoyment, and performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12, 167-183. doi: 10.1080/10913670802216148

Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving?: Hva oppfatter elevene at de lærer, og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Wrench, A. & Garrett, R. (2008). Pleasure and pain: Experiences of fitness testing. *European Physical Education Review*, 14(3), 325-346. doi: 10.1177/1356336X08095669

Vedlegg

Vedlegg 1: Henvendelse til kroppsøvingskoordinatorer/kroppsøvingslærere ved de to skolene.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeerklæring til elevene.

Vedlegg 3: Godkjenning for behandling av personopplysninger av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Vedlegg 4: Intervjuguide.

Henvendelsen gjelder søknad om å få gjennomføre en intervjuundersøkelse om elevers erfaringer med testing i kroppsøvfingsfaget på deres skole.

Mitt navn er Kay Even Risøy og jeg er masterstudent i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole 2011-2013. Dette studieåret skal jeg skrive en masteroppgave med et tema som omhandler elevers erfaringer med testing i kroppsøvfingsfaget. Jeg planlegger å intervju 10 elever ved to videregående skoler. Gjennom denne oppgaven søker jeg å oppnå en forståelse for hvordan elever i videregående skole erfarer testing, og jeg søker å få frem deres synspunkter og perspektiver på bruken av tester i undervisningen. Jeg ønsker å belyse temaet fra en bred synsvinkel, og vil gjerne få frem både eventuelle positive og negative erfaringer som elever har om temaet.

På deres skole ønsker jeg å gjøre fem individuelle intervjuer. Hvert intervju vil ha en varighet på ca. 45 minutter. Blant utvalget vil jeg at det skal være en spredning på kjønn og karakterer i kroppsøving. Jeg ønsker en noenlunde jevn fordeling av jenter og gutter i undersøkelsen, så det er fint om du kan velge ut enten to gutter og tre jenter eller tre gutter og to jenter. Videre er det ønskelig at de utvalgte elevene befinner seg på ulike steder på karakterskalaen (høy måloppnåelse, middels måloppnåelse og lav måloppnåelse). Dette gjøres for å få en bredde i utvalget. Alle elevene skal gå på Vg3 studiespesialiserende og være fylt 18 år.

På bakgrunn av de kriteriene i avsnittet ovenfor, ønsker jeg at du kan finne egnede deltakere til undersøkelsen. I tillegg er det fint om du kan dele ut et informasjonsskriv/samtykkeerklæring til aktuelle elever (se vedlegg), slik at elevene kan få informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer.

De elevene som blir intervjuet vil i min masteroppgave bli anonymisert. Det gjelder også skolen de tilhører. Alle opplysninger vil bli anonymisert og gitt fiktive navn og stedsnavn. Dette prosjektet er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og er blitt godkjent.

De eventuelle intervjuene planlegges påbegynt i starten av november måned. Jeg er veldig fleksibel når det gjelder hvilke datoer og tidspunkt på dagen intervjuene gjennomføres på. Jeg tror det kan være hensiktsmessig å utføre intervjuene med elevene i deres skoletid, på et rom hvor jeg og eleven kan snakke sammen uten forstyrrelser. Mitt forslag er at jeg kan gjøre ett intervju med én elev i en kroppsøvingstime, dvs. at jeg får intervjuet alle fem elevene i løpet av fem kroppsøvingstimer (om timene er organisert som dobbelttimer, så går det også bra). Da «stjeler» jeg 45 minutter av elevens undervisningstid i faget, men på en annen side blir dette en kroppsøvingsfaglig samtale hvor elevene kan få reflektere omkring fysisk aktivitet og viktige forhold ved faget. Jeg er åpen for andre forslag, og vi kan gjerne diskutere litt hvordan vi løser dette.

Jeg håper du kan hjelpe til med den praktiske biten, og er takknemlig om det lar seg gjøre. Avslutningsvis håper jeg elever ved [navn på skole] ønsker å delta i dette prosjektet. Ved spørsmål angående prosjektet kan jeg kontaktes på tlf: 41662660 eller på e-post: kayeven@gmail.com

Med vennlig hilsen

Kay Even Risøy, masterstudent ved Norges idrettshøgskole

Tlf: 41662660 / E-post: kayeven@gmail.com

Min veileder ved NIH:

Inger-Åshild By

Tlf: 23262402 (arbeidssted) / 92400871 (mobil) / E-post: i.a.by@nih.no

Hei. Mitt navn er Kay Even Risøy og jeg er masterstudent i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole 2011-2013. Jeg skal i dette siste året av utdannelsen skrive en masteroppgave som omhandler hvordan elever erfarer bruk av tester i kroppsøvfingsfaget. Til dette formålet ønsker jeg å intervju ti elever ved to forskjellige videregående skoler, deriblant deg. Jeg ønsker å få frem dine synspunkter på testing og din opplevelse av det å gjennomføre tester i kroppsøvfingsfaget. Deltakelse i prosjektet er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen dersom du ønsker det, uten å måtte begrunne dette nærmere.

I denne undersøkelsen vil jeg benytte meg av et kvalitativt intervju. Dette er en samtale mellom deg og meg hvor vi snakker om temaet testing i kroppsøvfingsfaget. Samtalen vår blir tatt opp på et lydbånd, slik at jeg slipper å notere så mye under samtalen. Lydopptaket vil bli slettet etter at jeg har hørt igjennom det i etterkant av intervjuet. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45 minutter, og gjennomføres ved din skole på et passende tidspunkt. Din deltakelse i denne undersøkelsen er anonym, det vil si at ingen vil få vite hvem du er eller hva du har svart. Jeg som forsker har taushetsplikt, og alle opplysninger blir mellom meg og deg. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Jeg har meldt dette prosjektet inn til personvernombudet ved Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og det er blitt godkjent.

Jeg håper du vil stille opp i dette spennende prosjektet, i så tilfelle vil jeg være meget takknemlig. Dersom du sier ja til deltakelse, så fyll ut samtykkeerklæringen nedenfor.

Samtykkeerklæring

Jeg er kjent med at deltakelse i dette prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst i prosessen kan trekke meg.

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsskrivet, og at jeg samtykker i å delta i undersøkelsen som beskrevet der.

.....

Sted

Dato

Underskrift

Med vennlig hilsen

Kay Even Risøy, masterstudent ved Norges idrettshøgskole

Tlf: 41662660 / E-post: kayeven@gmail.com

Min veileder ved NIH:

Inger-Åshild By

Tlf: 23262402 (arbeidssted) / 92400871 (mobil) / Epost: i.a.by@nih.no

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@med.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

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

Vår dato: 03.10.2012

Vår ref:31668 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31668	<i>Elevers erfaringer om bruk av tester i kroppsøvingfaget</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Inger-Åshild By</i>
Student	<i>Kay Even Risøy</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvindheim


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Kay Even Risøy, Kongleveien 18, 0875 OSLO

Intervjuguide

Innledning

- Presentasjon av meg selv
- Informere om oppgavens hensikt og problemstilling
- Fortelle om intervjusituasjonen: Båndopptaker, forskerens taushetsplikt, fortrolig behandling av data, anonymisering av personopplysninger, prosjektet er meldt inn til NSD.
- Frivillig deltakelse og mulighet til å trekke seg når som helst.

Elevforutsetninger:

- Hvilket forhold har du til kroppsøvningsfaget?
- Driver du med fysisk aktivitet på fritiden? (organisert/uorganisert? / hvor ofte?)
- Hvordan liker du kroppsøvningsfaget i forhold til andre fag?
- Hvordan synes du dine ferdigheter og kunnskaper er i kroppsøvningsfaget?
- Hvilken karakter har du i faget?

Generelt om tester:

- Hvor ofte blir tester benyttet i din klasse?
- Hvilke tester blir brukt?
- Kan du fortelle om hvordan testene gjennomføres?
- Har du erfaring med andre type tester enn de som du har nevnt?
- Kan du huske når du gjennomførte en test for første gang? (Gjennomførte du testing på ungdomsskolen?)
- Hva skjer i tiden før dere skal gjennomføre en test? Gjennomfører dere trening på det dere skal testes i? (f.eks. cooper-test: trener dere på løping i tiden før testen?)
- Får dere «lekser» i tiden før en test?

- Kan du fortelle om hvordan du opplever det å gjennomføre tester? (Hva liker du med dem? Ikke liker? Eventuelt: Hva ville du ha endret med dem?)
- Hvilket forhold har du til testing i andre fag?
- Opplevs det annerledes i kroppsøvfingsfaget?
- Har du noen gang prøvd å unngå å gjennomføre en test som klassen din skal ha? Hvilke(n) test(er)? I så tilfelle: Har du noen strategier for å unngå testene?
- Hvordan tror du andre elever opplever testing?
- Hvordan ser du på bruk av tester i forhold til oppnåelse av kompetansemål i faget?
- Hva kan gjøres for at flere elever skal kunne like testene? (Hvordan kan testene bli administrert (organisert))?

Testing og kjønn:

- Opplever gutter og jenter tester i kroppsøving forskjellig? Hva tror du?

Ny læreplan i kroppsøving:

- Hvilke tanker har du om den nye læreplanen?
- Har du merket endringer i testbruken etter at den nye læreplanen i kroppsøving ble innført høsten 2012?
- Tror du at den nye læreplanen vil føre til endringer i testbruken på din skole? (generelt?)
- Har læreren ved starten av skoleåret snakket om den nye læreplanen?
- Har læreren ved starten av skoleåret snakket om temaet testing? (i forbindelse med ny læreplan?)

Læringsmiljø:

- Hvordan er stemningen i klassen i forbindelse med tester? (før, under, etter?)
- Gir det status å prestere godt på tester? (prestisje, sammenligning?)
- Hva tenker du om konkurranse i forbindelse med tester? (prestasjoner, øker det konkurranse?)

- Har testbruken betydning for samhold blant elever?

Elevers målorientering og tester:

- Er du opptatt av konkurranse? Det å vinne?
- Betyr det noe for deg å gjøre det bedre på tester enn dine medelever?
- Foregår går det sammenligner av prestasjoner i klassen din?
- Er du opptatt av å forbedre deg?

Læringsutbytte:

- Gir testing læring? (Hva føler du eventuelt at du lærer ved bruk av tester i undervisningen?)
- Får du tilbakemelding på testene du gjennomfører? Hvilke? (f.eks. hva du har gjort bra, hvorfor det er bra, hva du kan forbedre?)
- Får du og dine medelever være med og bestemme hvilke tester som skal gjennomføres, og hvordan de skal gjennomføres? (valg av tester, rutiner, krav. Innflytelse og medbestemmelse)
- I hvilken sammenheng blir testene benyttet i undervisningen?

- Kan du fortelle litt om hvilke hensikter du tror at lærer har med å bruke tester i faget?
- Hva tror du er den viktigste grunnen til at kroppsøvlingslæreren din bruker tester i undervisningen?
- Bruker lærer tester for å gi karaktervurdering?
- Opplever du at tester er en viktig eller mindre viktig del av grunnlaget for karakter?
- Har du eventuelt noen formening om hvor mye tester bør ha å si på karaktergrunnlaget?

Elevers motivasjon og tester:

- Kan du si litt om hva du tenker om bruk av tester i forhold til din motivasjon for faget?

Før vi runder av, er det noe du vil legge til? Noe du har lyst til å si som vi ikke har vært innom? Takk for at du stilte opp til dette intervjuet!