

Thomas Bach Bernås

"Du burde jo ikke være Messi for å få en veldig god karakter"

En kvalitativ studie av et utvalg 10. klasseelevers opplevelser av underveisvurdering i kroppsøving

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2018

Sammendrag

Prosjektets hensikt har vært å undersøke hvordan et utvalg elever på 10. trinn opplever underveisvurdering i kroppsøving, inkludert bruk og vektlegging av vurderingskriterier i tilknytning til læreplan og vurderingsforskrifter, samt erfaring med ulike vurderingsformer. Informasjon fra åtte elever ved to skoler i Oslo er samlet inn ved hjelp av kvalitative, semistrukturerte intervjuer. De teoretiske rammene for undersøkelsen omfatter blant annet skolepolitiske dokumenter som knytter sammen de didaktiske faktorene og systemene læreplan, undervisning og vurdering. Videre knyttes dette til pedagogisk litteratur om ulike sider ved de tre systemene, forholdet mellom læring og vurdering, hensikt med læring i kroppsøving og fagets kompetansebegrep med tilhørende vurderingskriterier. Sentralt i dette er uttrykket "assessment literacy", eller det fornorskede ordet *vurderingslitterat*. Det beskriver vurderingskompetanse som forutsetninger for samhandling i vurderingsarbeid og fremheves som et viktig bidrag for å løse utfordringer som oppgavens funn avdekker.

Funn fra undersøkelsen viser at elevene hovedsakelig forbinder vurdering i kroppsøvingfaget og skolen generelt med karaktersetting. Noen elever liker å få karakterer fordi det gir informasjon om faglig nivå, mens det blir en kilde til stress for andre. I kroppsøving opplever de intervjuede elevene at vurdering fortrinnsvis kommer i etterkant av en undervisningsperiode, og at det i liten grad er tilbakemeldinger i selve opplærings situasjonen. Flesteparten av elevene er positive til elevaktive former for vurdering ettersom det kan være nyttig for fremgang i faget. Noen mener likevel at egenvurdering brukes mest for å hjelpe læreren i karaktersettingen. I hovedsak forklarer de fagets hensikt med å være i aktivitet og lære idrettsferdigheter. De fleste elevene virker fornøyde med at faget praktiseres slik. Gjennomgående har de intervjuede elevene svært begrenset kunnskap om læreplanens innhold. Likevel har de kjennskap til flere aktuelle vurderingskriterier. Flertallet av elevene ønsker mer vekt på differensielle kriterier som innsats og utvikling ved vurdering i faget, på bekostning av ferdigheter. Noen uttaler at testing fortsatt er en del av vurderingspraksisen, andre elever beskriver til dels testlignende undervisning. Elevene påpeker at denne undervisningsformen kan gi interessant informasjon, men at det også kan gi negative opplevelser.

Nøkkelord: kroppsøving, underveisvurdering, karaktersetting, "assessment literacy" og vurderingslitterat

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	7
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunnen for undersøkelsen	8
1.2 Prosjektets formål	9
1.3 Problemstilling	9
1.3.1 Operasjonalisering av problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.4 Oppgavens struktur	11
2. Kunnskapsstatus på forskningsfeltet	12
3. Teoretisk forankring	16
3.1 Hva er vurdering?	16
3.2 Revidert læreplan og endret vurderingsgrunnlag i kroppsøving	17
3.3 Skolepolitiske rammer	18
3.3.1 Grunnlaget for vurdering i skolen	18
3.3.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet	20
3.3.3 Læreplan og vurderingsgrunnlag i kroppsøving	20
3.4 Pedagogiske rammer	23
3.4.1 Vurderingens plass i skolens didaktiske virksomhet	23
3.4.2 Overføring og tilegnelse av informasjon i skolens vurderingsarbeid	26
3.4.3 Sammenhengen mellom læring og undervisningsvurdering i skolen	27
3.4.4 Læringskultur og vurderingskultur i skolen	29
3.4.5 Hensikt med læring i kroppsøving	30
3.4.6 Forutsetninger for god vurderingspraksis i kroppsøving	32
3.4.7 Hva er kompetanse og vurderingskriterier i kroppsøving?	34
4. Metode	38
4.1 Valg av forskningstilnærming og vitenskapsteoretisk utgangspunkt	38
4.1.1 Valg av metode	39
4.1.2 Forskerens plassering og valg i kvalitativ forskning	40
4.2 Forberedelser og gjennomføring av datainnsamling	41
4.2.1 Strategisk utvalg og utvalgsstørrelse	41
4.2.2 Rekrutteringsprosessen	42
4.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide i kombinasjon med prøveintervjuer	43
4.2.4 Betraktninger til gjennomføringen av forskningsintervjuene	45

4.3	Arbeid med datamaterialet	47
4.3.1	Transkribering og fortolkning.....	47
4.3.2	Analyse med temasentrert tilnærming	48
4.3.3	Forskerens situering i fremstillingen av datamaterialet	49
4.4	Etikk overfor de intervjuede elevene	50
4.4.1	Informert samtykke.....	50
4.4.2	Personopplysninger og konfidensialitet.....	51
4.4.3	Konsekvenser av deltakelse.....	51
4.5	Kvalitetssikring av kvalitativ forskning.....	52
4.5.1	Reliabilitet	52
4.5.2	Validitet og overførbarhet.....	53
5.	Resultater og diskusjon.....	54
5.1	Presentasjon av utvalget.....	54
5.2	Hva tenker elever om vurdering i skolen og hvordan det påvirker kroppsøvingfaget?	56
5.2.1	Hvordan opplever elevene vurdering i skolen generelt?.....	57
5.2.2	Hva er hensikten med vurdering i skolen?.....	59
5.2.3	Hvordan ville kroppsøving vært uten vurdering? - " <i>Eneste måten man kunne fått folk til å følge med på er hvis man hadde vært redd for læreren</i> "	60
5.2.4	Sammenligner elevene karakterer i kroppsøving?.....	62
5.2.5	Er det rom for å prøve og feile i kroppsøving?.....	63
5.2.6	Oppsummering	64
5.3	Opplever elevene bruk og vektlegging av vurderingskriterier etter læreplan og vurderingsforskrifter?.....	65
5.3.1	Kjenner elevene til fagets formål og kompetansemål?.....	65
5.3.2	Hva mener elevene at de skal lære i kroppsøving?.....	67
5.3.3	Sammenheng mellom innhold og vurdering i kroppsøvingfaget	69
5.3.3.1	Forbindelse mellom vurderingskriteriene.....	71
5.3.3.2	Innsats - "...du burde jo ikke være Messi for å få en veldig god karakter"	72
5.3.3.3	Fair play	74
5.3.3.4	Ferdighet - "man kan jo ikke så mye for at man ikke er god i alle sporter"	75
5.3.3.5	Utvikling av ferdigheter.....	77
5.3.3.6	Har elevenes relasjon til læreren betydning?	78
5.3.4	Fungerer ferdighetsvurdering i samsvar med fagets formål?	79
5.3.5	Oppsummering	81
5.4	Hvordan erfarer elevene bruk av ulike vurderingsformer i underveisvurderingen?.....	83
5.4.1	Skriftlige tilbakemeldinger og fagsamtale som " <i>speeddate</i> "	83
5.4.2	Påvirkes motivasjon av informasjon fra underveisvurdering?.....	85
5.4.3	Hvordan oppleves hensikten med elevaktive vurderingsformer?.....	87
5.4.3.1	Medelevvurdering	87
5.4.3.2	Egenvurdering - "Jeg tenker veldig strategisk når jeg svarer på den".	88
5.4.4	Hva med testing, forekommer det fortsatt?	90
5.4.5	Er halvårsvurdering nyttig på veien mot standpunktkarakter?	92
5.4.6	Opplever elevene sammenheng mellom halvårsvurdering med karakter og eget syn på faglig nivå?	94
5.4.7	Oppsummering	96

6. Avslutning.....	98
6.1 Oppsummering av arbeidet	98
6.2 Viktige funn.....	98
6.2.1 Elevenes tanker om vurdering i skolen og påvirkning på kroppsøvfingsfaget.....	99
6.2.2 Bruk og vektlegging av vurderingskriterier etter læreplan og vurderingsforskrifter	99
6.2.3 Bruk av ulike vurderingsformer i undervisvurderingen.....	100
6.2.4 Linjer mellom viktige funn.....	101
6.3 Undersøkelsens nytteverdi	101
6.4 Veien videre.....	102
Referanser.....	104
Figuroversikt.....	111
Vedlegg	112

Forord

En epoke på tre år nærmer seg slutten. Ved siden av full jobb som lærer i kroppsøving var det til tider tungt å ta det første året av masterstudiet i kroppsøving og pedagogikk over to år. Takk til Lars Jørn Langøien og Jorunn Spord Borgen ved Norges Idrettshøgskole (NIH) for hjelp og gode råd i den perioden. Det siste året har jeg hatt 60% permisjon fra jobben, for å fokusere mer på arbeidet med denne masteroppgaven. Det har blitt mange lange dager, men allikevel vært godt å ha mulighet til å bruke den tiden et slikt arbeid krever. En stor takk til Per Midthaugen ved NIH. Du sa tidlig ja til å veilede meg. Det ga arbeidsro i tiden før jeg begynte på selve oppgaven. Jeg setter stor pris på at det er motiverende å komme til deg for å få veiledning, og på veiledningsstilen din som har oppfordret meg til å tenke gjennom ting selv.

Elevene i utvalget, lærerne deres som har tilrettelagt for intervjuer og ledelsen som har gitt meg lov til å gjennomføre undersøkelsen ved de to skolene fortjener også en takk. Uten deres hjelp hadde jeg ikke hatt noe å skrive om.

Takk til ledelsen på Karlsrud skole ved Morten Relbo, Linda Tvedt og Hedda Reiersen. Jeg setter stor pris på hjelpen jeg har fått fra dere. Forhåpentligvis får dere en mer kunnskapsrik lærer tilbake i full stilling i august. En takk går også til nåværende og tidligere elever som har inspirert meg gjennom hele masterstudiet. Håper dere fortsatt har bevegelsesgleden i behold!

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en særlig takk til min kjære kone Elisabeth Bach Bernås. For snart tre år siden klarte du å overbevise meg om å begynne på et løp som jeg var usikker på om jeg ville klare å gjennomføre. Nå er jeg endelig ved målstreken. Du har vært til stor inspirasjon og hjelp, med din handlekraft og akademiske innsikt. Når masterprosjektet er avsluttet er det du som fortjener min fulle oppmerksomhet.

Oslo, mai 2018

Thomas Bach Bernås

1. Innledning

1.1 *Bakgrunnen for undersøkelsen*

Vurdering er et fenomen som man involveres i gjennom mange ulike situasjoner, og faser i livet. Fra situasjoner der jeg har blitt vurdert, som i skolegang og idrettsaktivitet, kan jeg stort sett minnes velmente tilbakemeldinger og råd om forbedringsmuligheter. Allikevel har jeg ofte hatt behov for å forklare min måte å gjøre ting på i slike situasjoner. Responsen tilbake har ofte vært at det ikke var ment som kritikk, men som hjelp. Mine reaksjoner henger nok sammen med at vurdering med tilbakemeldinger og råd om utvikling, også indikerer at noe kan gjøres bedre, slik Schoder (2015) viser til når hun trekker frem en vanlig definisjon på vurdering fra Helle (2007): "Å måle kvaliteten av noe i forhold til en gitt kvalitetsstandard" (s. 24). Min opplevelse er at tilbakemeldinger gitt i beste mening, allikevel kan sette mennesker i forsvarsposisjon. Erfaring med å bli vurdert omfatter også laguttak i organisert idrett, og karakterer som skoleelev og student. Jeg tenker særlig på mitt første år som lærer i kroppsøving, da jeg også studerte historie ved Universitetet i Oslo. Ved eksamenstider på våren spurte en kollega hvordan det gikk med studiene. Jeg svarte at jeg likte å lese pensumlitteratur, men gruet meg til eksamen fordi jeg var lei av å bli vurdert. Det fikk meg til å tenke over hvordan det var for mine elever å bli vurdert av meg.

De siste syv årene har jeg arbeidet som lærer i kroppsøving ved en barne- og ungdomsskole i Oslo. Uformelt sett vurderer nok elevene meg og mitt arbeid, men formelt sett er det jeg som vurderer dem. De første årene var jeg den eneste læreren ved skolen som utelukkende jobbet med kroppsøvingfaget. For andre lærere som underviste i kroppsøving, virket kroppsøving mer som en lystbetont pause fra andre fag. Som følge av dette måtte jeg i stor grad utforske faget selv, skape en identitet som lærer og utvikle min undervisningspraksis. Det er jeg fortsatt ikke ferdig med. Jeg har forsøkt å ha med meg i tankene at elevene fortjener god opplæring i kroppsøving, ikke en lærer som forsøker å gjennomføre faget enklest mulig for seg selv. Som en del av dette har det vært en naturlig del av undervisningen min å gi elevene tilbakemeldinger om kvaliteten på det de gjør, og råd for hva de skal gjøre for å forbedre seg. Dette er elementer i en god vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Med ansvar for elever fra småskolen til avgangselever på 10. trinn, opplever jeg at elevene reagerer annerledes på vurdering som tilbakemeldinger og tips til forbedring, ved overgang til ungdomsskolen. I barneskolen virker det i hovedsak som vurdering oppfattes som velmente råd. På ungdomsskolen virker det som vurdering i større grad oppfattes som dømmende fordi elevene vet at vurdering også innebærer at de får en karakter ved slutten av hvert skolehalvår. Videre opplever jeg det slik at denne funksjonen ved vurdering gir en trygghet for elevene når de får bekreftet sine egne forventninger. At det gir glede og inspirasjon når de blir positivt overrasket eller opplever det som en belønning for godt arbeid. Jeg erfarer også at vurdering kan virke nedslående når det ikke bekrefter elevenes selvbilde. Det ser jeg kan være uheldig "... i et fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). By (2014) skriver også at mange lærere nok vil oppleve at elevvurdering med karakter kan bidra til mindre gode opplevelser i kroppsøving (s. 11). Det er imidlertid slik at jeg og andre lærere ikke har så god innsikt i hvordan de enkelte elevene faktisk opplever elevvurdering i kroppsøvingsfaget. Om jeg skal kunne jobbe med formålet i faget, ser jeg det som nyttig å få kvalitativ kunnskap om hvordan ungdomsskoleelever selv opplever elevvurdering i kroppsøving.

1.2 Prosjektets formål

Prosjektets hensikt er å bruke kvalitative intervjuer som metode for å skape kunnskap om temaet elevvurdering i kroppsøving fra perspektivet til et utvalg elever på 10. trinn. Med det har jeg som intensjon å bidra til kunnskapsutvikling på en del av fagfeltet som har vært mindre prioritert i tidligere forskning på kroppsøving i norsk skole. Elevenes opplevelse av vurdering i kroppsøving vil sammenlignes med intensjonene for faget slik det vises i læreplanverket. Temaet vurdering i kroppsøving er omfattende. Derfor har jeg valgt å begrense meg til å undersøke elevenes tanker om vurdering, hvordan de opplever praktiseringen av vurderingskriterier og deres erfaring med vurderingsmetoder underveis i opplæringen.

1.3 Problemstilling

Undersøkelsen har som mål å besvare problemstillingen:

Hvordan opplever et utvalg 10. klasseelever underveisvurdering i kroppsøving?

For å belyse problemstillingen vil arbeidet styres av følgende forskningsspørsmål:

1. Hva tenker elevene om vurdering i skolen og hvordan det påvirker kroppsøvningsfaget?
2. Opplever elevene bruk og vektlegging av vurderingskriterier etter læreplan og vurderingsforskrifter?
3. Hvordan erfarer elevene bruk av ulike vurderingsformer i undervisvurderingen?

1.3.1 Operasjonalisering av problemstilling og forskningsspørsmål

I problemstillingen er begrepet *opplever* sentralt. Med dette mener jeg at jeg er ute etter å få en innsikt i hva 10. klasseelever tenker om temaet vurdering i kroppsøving. Det kan innbefatte de erfaringer, tanker og følelser elevene har som kan relateres til temaet. Det er deres opplevelse av *undervisvurdering* som er interessant i denne sammenhengen. Alle former for vurdering som elevene på dette alderstrinnet har erfaring med i kroppsøving er å betrakte som undervisvurdering. Sluttvurdering i form av standpunktkarakter vil de først få ved avslutning av grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Hensikten med problemstillingen er å besvare dette i lys av relevant teori, og i sammenheng med tidligere forskning. Derfor er det nødvendig å se elevenes opplevelser i lys av de skolepolitiske og pedagogiske føringene for skolens virksomhet.

Målet med det første forskningsspørsmålet er å klargjøre hva elever tenker om vurdering i skolen og hvordan det påvirker deres opplevelse av kroppsøvningsfaget. Å finne ut av hvordan elevene tenker rundt vurdering og betydningen det har som en del av skolens virksomhet, er sentralt i denne sammenhengen. Mer spesifikt for kroppsøvningsfaget innebærer det å se på hvordan elevene mener at faget ville vært uten vurdering, om sammenlikning av karakterer påvirker deres opplevelse og om de føler trygghet til å kunne gjøre feil i undervisningen. Det neste forskningsspørsmålet skal bidra til å avdekke hvilke vurderingskriterier elevene opplever at læreren bruker, hvordan disse vektlegges og om de samsvarer med forskriftene for vurdering. I sammenheng med vurderingskriterier er det relevant å finne ut av hva elevene opplever som formål med faget, og i hvilken grad de kjenner til læreplan og kompetansemål. Hensikten med det siste forskningsspørsmålet er å kunne si noe om hvordan elever erfarer at det arbeides med vurdering underveis i opplæringen. Dette handler om hva

slags vurderingsformer og informasjon elevene opplever, om de involveres i vurderingsarbeidet og hvilken nytte de har av vurdering i ulike former.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert inn i seks hovedkapitler med tilhørende underkategorier på flere nivåer. I kapittel 2 gjøres det rede for nåværende kunnskap på feltet. Kapittel 3 utgjør det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Der forklares skolepolitiske dokumenter og veiledninger som styrer læreres vurderingspraksis. Videre settes oppgavens tema inn i en pedagogisk kontekst, og relevant teori for videre diskusjon presenteres.

Arbeidsprosessen redegjøres for i kapittel 4, som omfatter den metodiske fremgangsmåten og valgene som er gjort underveis. Kapittel 5 inneholder en samlet fremstilling av resultater og diskusjon. Avslutningsvis bidrar kapittel 6 til å sette undersøkelsen i sammenheng med annen forskning ved å trekke frem hovedfunn, anslå undersøkelsens bidrag til kunnskap på fagfeltet og foreslå videre forskning.

2. Kunnskapsstatus på forskningsfeltet

En oversikt over forsknings og utviklingsarbeid (FoU) innen kroppsøvfingsfaget i perioden 1978 – 2010 laget av Jonskås (2010), viser at omfanget ikke er stort på nasjonalt plan. På nivået over master/hovedfagsnivå er det gjort lite arbeid. Det er kun gjennomført tre doktorgradsprosjekter i perioden, noe som kan bidra til å forklare at det er et lavt antall norske publikasjoner i internasjonale tidsskrifter. Jonskås (2010) trekker frem Sverige som et land med langt større miljø og ressurser til forskning innen idrettspedagogikk, selv om det også påpekes at det idrettspedagogiske begrepet er mer omfattende der enn i Norge. Med begrenset forskning på kroppsøvfingsfaget som helhet i Norge, vil ikke omfanget av forskning innenfor temaet vurdering være stort.

Jonskås (2010) har funnet tre masteroppgaver og fire hovedfagsoppgaver som er skrevet i perioden 1978 - 2010. Dette er omtrent på nivå med andre temaer innenfor kroppsøvfingsfeltet. Emnet vurdering skiller seg ut med flest artikler i fagbladet *Kroppsøving*, men det var ikke et forskningstidsskrift. Dette kan tolkes som at vurdering er et tema som engasjerer, men mer på lavere stadier enn forskningsnivået (Jonskås, 2010). Persen (2008), Jonskås (2009) og Mørken (2010) har alle tatt perspektivet til lærere i videregående skole og utgjør de masteroppgavene som omhandler vurdering i kroppsøving etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (referert av Jonskås, 2010). Basert på Borgen og Engelsrud (2015) som presenterer syv masterprosjekter om kroppsøving fra 2014, kan det gis inntrykk av at omfanget av forskning på kroppsøving generelt har økt i etterkant av arbeidet til Jonskås (2010).

Av masteroppgaver i etterkant av oversikten til Jonskås (2010), utgjør vurdering i kroppsøving hovedtemaet i undersøkelsene til Eide (2011), Græsholt (2011) og Bach (2015). På høyere nivå finnes blant annet større arbeider som doktorgradsavhandlingen til Leirhaug (2016a), og en nasjonal kartleggingsstudie av Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018). Andre masterprosjekter virker i større grad å ha fokus på forhold som kan knyttes til vurdering, som for eksempel Øyehaug (2016) som har skrevet spesifikt om innsatsforskriften. Derfor har jeg konsentrert meg om undersøkelser med vurdering som hovedtema, i tillegg til den nylig publiserte undersøkelsen fra Moen et al. (2018). Disse vil jeg presentere med funn i de neste avsnittene.

Gjennom semistrukturerte intervjuer har Græsholt (2011) undersøkt hvordan ti elever i videregående skole erfarer vurdering, og hvilke vurderingskulturer som kommer til syne i faget. Et av funnene er at de fleste elevene kjenner til kompetansemål og kjennetegn for vurdering i andre fag, men ikke i kroppsøvningsfaget. Elevene opplever ikke at det gjennomføres fagsamtaler. De forteller at tester er i utstrakt bruk ved vurdering. En del av elevene liker tester, men en annen gruppe er i varierende grad ukomfortable med det. Jentene liker testene i mindre grad enn guttene. Noen forsøker å unngå testene. Undersøkelsen gir inntrykk av at det råder en testkultur i faget, som i liten grad følger skolepolitiske og pedagogiske retningslinjer for vurdering (Græsholt, 2011).

En undersøkelse om vurderingspraksis i kroppsøving med data basert på åpne og lukkede spørsmål til både elever og lærere, ga grunnlag for det Eide (2011) betegner som "kvantitativ opptelling og kvalitativ tolkning" (s.33). Et funn er at det eksisterer store forskjeller mellom oppfatningen til elever og lærere av vurdering i kroppsøving. Likevel konstateres det et behov for forbedring av vurderingspraksisen ved de fire skolene som deltok i undersøkelsen. Særlig etterlyser studien mer involvering av elevene i vurderingsarbeidet. Elevene opplever at det er nyttig med tilbakemeldinger, men at de ikke får det i den grad de ønsker. Skriftlige kommentarer fra elevene i denne undersøkelsen tyder likevel på at vurderingspraksisen i kroppsøvningsfaget var mer læringsfremmende, enn i de første årene etter innføringen av Kunnskapsløftet (Eide, 2011).

Bach (2015) har gjennomført en kvalitativ undersøkelse av vurderingspraksisen til åtte lærere i videregående skole ved hjelp av semistrukturerte intervjuer. Funnet i denne undersøkelsen tyder på at lærere har god kjennskap til vurderingsforskriftene, og gjennomfører undervisningsvurdering deretter. De hevder at de benytter seg av en kombinasjon av tradisjonelle og nyere vurderingsformer, blant annet fagsamtaler, framovermeldinger og elevaktive metoder som egenvurdering og kameratvurdering. Fysiske tester brukes, men hovedsakelig til å vurdere innsats og utvikling. Vurderingskriteriene som brukes er av både faglig og ikke-faglig karakter, men ferdigheter og innsats virker å være av stor betydning. Bach (2015) antyder derfor at vurderingspraksisen er læringsfremmende og at faget beveger seg bort fra en testkultur, og i retning mot en vurderingskultur.

Doktorgradsavhandlingen til Leirhaug (2016a) omfatter fire publiserte artikler. Den viser blant annet at elever i videregående skole i liten grad kjenner til *vurdering for læring* (VFL) i kroppsøvningsfaget, og at elevenes engasjement i vurderingsarbeidet bør være et viktig satsningsområde (Leirhaug & Annerstedt, 2016). Det gis også indikasjoner på at det er utfordringer med validiteten, sett som sammenheng mellom opplevelse av VFL og karakter i kroppsøvningsfaget (Leirhaug, 2016b). Leirhaug, MacPhail og Annerstedt (2016) peker på et generelt behov for å utvikle vurderingskompetansen til lærerne i faget, særlig med sikte på å kommunisere med elevene om vurdering og å ha et kritisk blikk på vurderingspraksisens påvirkning på elevene. Leirhaug og MacPhail (2015) antyder at forståelsen og praktiseringen av VFL påvirkes av en testkultur, og at læring i faget lett kan forstås i sammenheng med idrettsutøvelse og helse.

I en nasjonal kartleggingsstudie basert på en spørreundersøkelse av elever på 5.-10. trinn, lærere og skoleledere har Moen et al. (2018) undersøkt opplevelser av og meninger om kroppsøvningsfaget. Funn fra undersøkelsen viser at faget er godt likt av de fleste elevene, men i større grad på lavere alderstrinn og spesielt blant gutter. Denne tendensen sammenfaller med opplevelsen av å være flink i kroppsøving. Faget legitimeres i størst grad av at elevene skal komme i bedre form og ta vare på helsen sin. Å lære ulike idretter, fair play og glede med aktivitet er de faktorene flest elever trekker frem som hensikt med læring i kroppsøving. I studien dreier fagets innhold seg om hvilke aktiviteter elevene deltar i. Ballspill og grunntrening er de mest utbredte kategoriene elevene opplever, mens dans og moderne aktiviteter i liten grad erfarer som en del av innholdet i faget. Hovedområdet friluftsliv fremstår nedprioritert blant lærere, men elevene etterlyser mer av det. Spørsmål om vurdering i denne undersøkelsen, er gitt til elever på ungdomsskoletrinnene. De opplever at innsats/holdning er den mest betydningsfulle faktoren i vurdering/karaktersetting, men to tredjedeler av elevene er helt eller litt enig i at elementer som ferdigheter, kunnskap og fysiske tester også vektlegges (Moen et al., 2018).

Internasjonalt har antallet akademiske publikasjoner om vurdering og karaktersetting i kroppsøving økt de siste årene, men det er mangel på kunnskap fra elevenes perspektiv (Hay & Penney, 2013; Zhu, 2015). Redelius og Hay (2012) peker særlig på at elevers opplevelse av å bli vurdert og å få karakterer, har vært lite prioritert i forskning i land

der vurdering i kroppsøving har betydning for elevenes videre muligheter i utdanningsløpet. Det er to internasjonale akademiske publikasjoner som jeg ser på som særlig relevant for min problemstilling. Chan et al. (2011) har sammenlignet ungdomskolen med videregående nivå i det australske skolesystemet. Der har vurdering og karakterer større formell betydning i videregående skole, ettersom lærernes vurderingsarbeid blir kontrollert av skolemyndighetene og påvirker elevenes videre skolegang. Redelius og Hay (2012) har gjennomført sin undersøkelse i Sverige der vurdering i kroppsøving i likhet med i Norge, har samme formelle krav og betydning som andre fag. Under vil jeg gå nærmere inn på funn i disse undersøkelsene.

Ved hjelp av semistrukturerte intervjuer med to lærere og ni elever har Chan et al. (2011) undersøkt om hensikten med vurdering påvirker vurderingsarbeidet, og hvordan det preger læreplan og undervisning i praksis. Et viktig funn var at elevenes opplevelse sammenfalt med lærernes uttalte praksis. Lærerne fortalte at de var flinkere til å jobbe med vurdering i henhold til læreplan og vurderingsforskrifter på videregående nivå, enn det de var i ungdomsskolen. I videregående skole hadde elevene en forståelse av fagets hensikt og hva de skulle lære som var mer i tråd med læreplanen, enn på ungdomsskolenivået (Chan et al., 2011).

Redelius og Hay (2012) har undersøkt hva ungdomsskoleelever på 15-16 år opplever som læringsmål og vurderingsgrunnlag i kroppsøving, ved bruk av spørreskjema og fokusgruppeintervjuer. Elevene hadde ikke kjennskap til læringsmål i faget, og de hadde vanskeligheter med å sette egne ord på hva de skulle lære, bortsett fra å samarbeide. De fleste elevene syntes at karakterer var viktig, men de hadde liten kunnskap om offisielle vurderingskriterier. Likevel hadde de lettere for å beskrive kriterier enn læringsmål. Elevenes egne ord på vurderingsgrunnlaget i kroppsøving handlet om å være godt trent og vise idrettsferdigheter, gjøre sitt beste, være positiv, oppføre seg riktig, samt møte opp og delta aktivt i timene. Redelius og Hay (2012) påpeker at dette kan ses i sammenheng med elevenes manglende kjennskap til fagkompetansen de skulle tilegne seg. Videre påpeker de at elevenes fokus på kriterier relatert til holdning og adferd, gjør at det kan settes spørsmål ved om lærerne praktiserer kroppsøving som et fag med læringsinnhold.

3. Teoretisk forankring

I denne delen av oppgaven har jeg valgt å skille mellom det jeg omtaler som skolepolitiske og pedagogiske rammer for vurdering. Ordet *ramme* har til hensikt å gi et bilde av handlingsrom for vurderingsarbeid. Innenfor rammene har læreren stor grad av faglig frihet. Pedagogiske rammer betegner teoretiske forklaringer og kunnskap som kan påvirke didaktisk syn og praksis. Pedagogikk omfatter en generell opplæring, oppdragelse og sosialisering i samfunnet, mens det beskrives som didaktikk når det er en del av undervisningen i skolen etter definerte pedagogiske fullmakter (Imsen, 2009). Skolepolitiske rammer beskriver juridisk forankrede føringer for didaktisk virksomhet i norsk skole. Redegjørelse av skolepolitiske rammer under oppgavens teoretiske forankring kan diskuteres. Denne masteroppgaven omhandler det didaktiske temaet vurdering innen kroppsøvningsfaget, og juridisk forankrede føringer er et annet fagfelt. Imidlertid hevder Hay og Penney (2013) at det blir meningsløst å vurdere innflytelsen av læreplaner uten å se på tilhørende forskrifter, blant annet relatert til vurdering (s. 22). Før jeg går inn på de skolepolitiske og pedagogiske rammene for vurdering vil jeg klargjøre begrepet vurdering og bakgrunnen for den gjeldende læreplanen i kroppsøving med tilknyttede vurderingsforskrifter.

3.1 Hva er vurdering?

I denne oppgaven brukes begrepet vurdering om elevvurdering, som betegner vurdering av elevenes læring og faglige kompetanse (Leirhaug, 2016a). Tradisjonelt sett har vurdering og ordet *evaluering* blitt benyttet parallelt i norsk skole og pedagogisk litteratur (Engh, 2011; Imsen, 2009; Leirhaug, 2016a). Engh (2011) hevder at ordene har samme mening fordi de har sine språklige røtter i ordet verdi og beskriver en verdsetting av noe (s. 23). Med nåtidens ordbruk brukes evaluering i skolen hovedsakelig på systemnivå, mens vurdering benyttes på elevnivå i faglitteraturen og skolepolitiske dokumenter (Engh, 2011; Leirhaug, 2016a). Selv om det virker å ha oppstått et skille mellom vurdering og evaluering, er vurdering fortsatt et utstrakt begrep fordi det inkluderer arbeid med elevenes læring og verdsettelse av elevens kompetanse.

Hay og Penney (2013) skiller mellom vurdering som læring og *accountability* (s. 7). Vurdering for å utvikle elevens læring kan ses i sammenheng med begreper som *formativ vurdering* og vurdering for læring (Hay og Penney, 2013; Leirhaug, 2016a). Forskrift til opplæringslova (2006) og Utdanningsdirektoratet sin satsing på VFL setter

krav til en læringsfremmende vurderingspraksis i norsk skole (Leirhaug, 2016a, s. 25; Utdanningsdirektoratet, 2015c). Vurdering forstått som "accountability" omtales også som *vurdering av læring* eller *summativ vurdering*, og har til hensikt å stadfeste hva elevene kan og videreformidle dette videre innen utdanningssystemet (Hay & Penney, 2013, s. 7). Det foregår ved fastsettelse av standpunktkarakter, som etter endt ungdomsskole og videregående skole har innflytelse på elevenes muligheter innen arbeidsliv og videre skolegang (Leirhaug, 2016a, s. 25).

3.2 Revidert læreplan og endret vurderingsgrunnlag i kroppsøving

Skolepolitiske rammer som læreplanene i fag og paragrafene i Forskrift til opplæringslova (2006) kan endres ved behov. Nåværende læreplan i kroppsøving er den fjerde versjonen etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 og ble gjeldende fra 1. august 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dagens læreplan inneholder kun endringer av kompetansemålene om svømming og førstehjelp, i forhold til den forrige utgaven (Utdanningsdirektoratet, 2015g). Versjon tre av læreplanen i kroppsøving ble gyldig 1. august 2012 og kom i sammenheng med forandringer i Forskrift til opplæringslova (2006) (Utdanningsdirektoratet, 2015g). Endringene kom etter at Utdanningsdirektoratet hadde mottatt en rapport fra en arbeidsgruppe som hadde fått i oppdrag å gjennomgå læreplanen i kroppsøving og grunnlaget for vurdering i faget (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011). Det medførte større endringer av læreplanen med revidert formål, endring i hovedområder og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015g). Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-3 ble endret ved at innsats ble en forskriftsfestet del av vurderingsgrunnlaget og elevenes forutsetninger ble fjernet fra forskriften. Forutsetninger har likevel en plass i kroppsøvingsfagets vurderingsgrunnlag der det er en del av kompetansemålene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2015g). Bruk av tester ble problematisert i forhold til kompetansemålenes formulering og det målrelaterte vurderingsprinsippet (Utdanningsdirektoratet, 2015g).

Oppdraget til arbeidsgruppa forut for endringene i læreplan og vurderingsforskrifter i 2012, bygget i stor grad på usikkerhet blant lærere vedrørende vurdering etter innføringen av Kunnskapsløftet. En usikkerhet som resulterte i mange medieoppslag fordi det hadde utviklet seg en testkultur for vurdering av kompetanse i

kroppsøvningsfaget (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013; Lyngstad et al., 2011). Sakene i media ga et bilde av at lærernes fokus på målbare aktiviteter som grunnlag for ferdighetsvurdering og karaktersetting, dominerte vurderingspraksisen i faget. Noe som ga inntrykk av at elevene opplevde prestasjonspress gjennom testing og karakterfokus i kroppsøving (Lyngstad et al., 2011). Det er med dette som bakgrunn at dagens læreplan og vurderingsforskrifter må forstås som et forsøk på å forbedre rammene for læreres praktisering og elevers opplevelse av vurdering i kroppsøving.

3.3 Skolepolitiske rammer

Dette kapittelet har til hensikt å gjøre rede for grunnlaget for vurdering og struktur i skolens læreplanverk generelt, samt innhold i læreplanen og vurderingsgrunnlag for kroppsøving spesielt. Opplæring i grunnskolen reguleres av Læreplanverket for Kunnskapsløftet som er en av forskriftene til opplæringsloven, og blant annet består av en generell del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for de enkelte fagene (Forskrift til opplæringslova, § 1 – 1, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015g). Forskrift til opplæringslova (2006) kapittel 3, "individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring", utgjør det skolepolitiske grunnlaget for vurdering.

3.3.1 Grunnlaget for vurdering i skolen

Dette kapittelet beskriver generelle direktiver for alle fag og en særskilt bestemmelse for kroppsøving i Forskrift til opplæringslova (2006), som er relevant for diskusjon videre i oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2015g). Vurdering er en rettighet elevene har som omfatter underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa. Elevene skal være kjent med målene for opplæringen, hva som ligger til grunn for vurderingen og hva som blir vektlagt i vurdering av kompetanse (Forskrift til opplæringslova, § 3–1, 2006). Dette kan gjøres med kjennetegn som beskriver kompetanse, og kriterier som uttrykker hva som forventes i arbeid med oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Kompetansemålene i fagenes læreplaner er fastsatt i Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-3 som grunnlaget for vurdering. Individuelle forutsetninger, fravær eller elementer som kan relateres til orden og adferd skal ikke vektlegges. Det presiseres også at i kroppsøving skal elevens innsats være en del av vurderingsgrunnlaget (Forskrift til opplæringslova, § 3–3, 2006, Utdanningsdirektoratet, 2015g). Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-2 viser vurdering som læring og "accountability" (Hay & Penney, 2013), ved å tydeliggjøre at vurdering har til hensikt å være et verktøy for å

fremme læring underveis i opplæringen og beskrive elevenes kompetanse underveis og ved avslutning av opplæringen i faget.

Vurdering skal gis kontinuerlig og konsekvent fra starten av grunnskolen, og gjennom hele opplæringen for å bidra til læring (Forskrift til opplæringslova, § 3-4, § 3-11, 2006). Lærere kan gi underveisvurdering med informasjon om elevenes kompetanse og veiledning om videre utvikling i skriftlig og muntlig form (Forskrift til opplæringslova, § 3-11, 2006). Samme paragraf konstaterer at "Eleven ... har minst én gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om utviklinga si i forhold til kompetansemåla i faga". og at samtalen kan gjennomføres i forbindelse med halvårsvurdering uten karakter. I rundskrivet "Individuell vurdering Udir-5-2016" med presiseringer av forskriftene i opplæringsloven kapittel 3, utdypes det at rektor kan pålegge faglærere en samtale i sitt eget fag selv om det er kontaktlærer som har ansvaret (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elevene skal involveres i underveisvurderingen ved å delta i vurderingen av eget arbeid, kompetanse og faglige utvikling. Hensikten med egenvurdering er å reflektere over og bli bevisst på egen læring (Forskrift til opplæringslova, § 3-12, 2006).

Alt vurderingsarbeid som utføres frem til eleven får sluttvurdering i form av standpunktkarakter anses som underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015g). Elevene skal ha halvårsvurdering uten karakter gjennom hele opplæringen og halvårsvurdering med tallkarakter fra 8. trinn (Forskrift til opplæringslova, § 3-4, § 3-13, 2006). Karakterskalaen går fra laveste karakter 1, til 6 som høyeste karakter (Forskrift til opplæringslova, § 3-4, 2006). Karakteren skal gis skriftlig og ut ifra det som er forventet på det daværende tidspunkt, skal den uttrykke elevens kompetanse i forhold til kompetansemålene. Halvårsvurdering uten karakter skal veilede eleven i arbeidet med å øke fagkompetansen (Forskrift til opplæringslova, § 3-13, 2006).

Kompetansen som elevene har vist underveis i opplæringa er en del av vurderingsgrunnlaget for sluttvurderingen (Forskrift til opplæringslova, § 3-16, 2006). Standpunktkarakter blir bestemt ved slutten av opplæringen og skal føres på elevens vitnemål. Den skal baseres på kompetansemålene i faget og elevens innsats, slik at det sikres et bredt vurderingsgrunnlag som samlet viser elevens kompetanse (Forskrift til opplæringslova, § 3-3, § 3-18, 2006).

3.3.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Læreplanverket for Kunnskapsløftet består av ulike deler som bygger på hverandre og bør av den grunn ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Først setter fag og timefordelingen rammer for tidsbruk på de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Videre angir den generelle delen av læreplanverket overordnede mål for opplæringen på tvers av fag, og utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven ved å sette opplæringen i et større perspektiv enn de enkelte læreplanene i fag (Utdanningsdirektoratet, 2015a, Utdanningsdirektoratet, 2016a). Prinsippene for opplæringen bygger på læreplanens generelle del og omhandler elementer som motivasjon for læring, læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, læreres rolle og kompetanse. Hensikten med prinsippene er å bidra til en opplæring med grunnlag i et bredt syn på kunnskap og læring (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

Læreplanene i de ulike fagene legger føringer for hva opplæringen skal inneholde gjennom formålet med faget, hovedområder og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Fagens formål skal danne sammenheng mellom læreplanens generelle del og kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Formålet forteller hvilken betydning opplæringen i faget har for den enkelte elev og hvilken verdi det har i arbeidslivet og samfunnet for øvrig (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I fagets formål ligger det klare føringer for hvordan kompetansemålene skal forstås (Utdanningsdirektoratet, 2016a), som ikke gjentas i kompetansemålene (By, 2014). Kompetansemålene i faget forteller hva eleven skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn. Hovedområdene bidrar til ytterligere hjelp for å forstå kompetansemålene og planlegge opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Læreplanene gir også retningslinjer for sluttvurdering i fagene. I kroppsøving skal elevene ha en standpunktkarakter ved avslutning av grunnskolen på 10. trinn, og de skal ikke opp til eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2015b, Utdanningsdirektoratet, 2015g).

3.3.3 Læreplan og vurderingsgrunnlag i kroppsøving

Hay og Penney (2013) hevder at vurdering har fått økt anerkjennelse innen forskningsfeltet kroppsøving de siste 20 årene. Bakgrunnen for dette kan ses i betydningen av vurdering i læringsarbeid, men har også vært en del av arbeidet med å forsvare faget sin legitimitet og plass i skolen. Tidligere forskning viser en skepsis mot intensjoner og vurderingspraksis fordi det hevdes at det strider mot hensikten med faget

(Hay & Penney, 2013). Fagets formål stadfester at opplæringen har til hensikt å påvirke livet til elevene også etter at den er avsluttet, gjennom formuleringen "Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Videre utdypes dette med at bevegelse er grunnleggende og helsefremmende menneskelig atferd som kan bidra til felles danning, og legge grunnlag for læring. I dette kapitlet er hensikten å redegjøre for vurdering i kroppsøving, med utgangspunkt i fagets læreplan og grunnlaget for vurdering. Rundskrivnet "Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012" (Utdanningsdirektoratet, 2015g), veiledningen til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015f) og heftet "Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring" (By, 2014) vil bidra til å klargjøre hvordan vurdering i kroppsøving kan forstås.

Den sosiale konteksten ved fysisk aktivitet trekkes frem i kroppsøvingsfagets formål som en god mulighet til å lære fair play, og å skape mestring og positive opplevelser (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Når en stor gruppe mennesker skal være i aktivitet sammen er det nødvendig at man praktiserer noen sosiale spilleregler, følger reglene for aktiviteten og godtar resultater (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Læreplanen inneholder egne kompetansemål som relaterer fair play til faglighet på de ulike klassetrinnene. Derfor kan oppførsel være en del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2015g). By (2014) hevder at det kan være utfordrende å skille oppførsel fra faglighet. Hun forklarer at en løsning kan være å se enkeltkommentarer relatert til aktiviteten som en faglig sak, mens gjentatte tilfeller underveis i timen kan anses som en oppførselssak.

Formålet i kroppsøvingsfaget påpeker også at det er aktuelt å ta hensyn til forutsetninger i en del kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Et eksempel kan være å "praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjere andre gode" (By, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 6). Da er det første ledd i § 3-3 som fastsetter at kompetansemålene utgjør vurderingsgrunnlaget, og går foran andre ledd der det står at forutsetninger ikke skal vektlegges (Forskrift til opplæringslova, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015g). By (2014) skriver at det hovedsakelig skal tas hensyn til forutsetninger relatert til motorikk og fysiologi.

Kroppsøving er det eneste faget i norsk skole hvor innsats er spesifisert som en del av grunnlaget for vurdering (Forskrift til opplæringslova, § 3-3, 2006). Faget skal bidra til at elevene ser verdien av å yte en innsats for å klare det man ønsker. Sentralt i denne opplæringen står allsidig bevegelsesaktivitet, særlig spesifisert ved dans, svømming og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015b, Utdanningsdirektoratet, 2015f). Å vise innsats er en del av kjernen i bevegelsesaktiviteter og handler blant annet om at eleven selv tar ansvar for å delta, gjentar øvelser, gjennomfører trening og utfordrer egen fysiske kapasitet (By, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2015f, 2015g).

Vektlegging av innsats og forutsetninger i grunnlaget for vurdering, har til hensikt å bidra til at "Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå eigne føresetnader" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Imidlertid skal elevens samlede kompetanse også vurderes ut fra en forståelse av hva det innebærer å kunne utføre komplekse oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2015g). Kompetansemålene på de ulike trinnene i læreplanen bygger på hverandre, med økende vanskelighetsgrad gjennom opplæringen i takt med den forventede kompetanseøkningen hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2015f, 2015g). I hvilken grad forutsetninger og innsats skal vektes i forhold til evnen til å utføre komplekse oppgaver i tråd med kompetansemålene, presiseres ikke klarere enn dette:

Ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet med faget, kan elever ha 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.
(Utdanningsdirektoratet, 2015g, s. 8).

I Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-4 står det at god faglig kompetanse skal uttrykkes med karakteren 4. Dersom innsatsen er god nok virker det derfor å være en utbredt oppfatning at det skal vektes i en slik grad at elever med lavere kunnskaper og ferdigheter likevel kan klare å få karakteren 4 (By, 2014; Leirhaug, 2008). Dette kan begrunnes med at det har en egenverdi i kroppsøving å yte innsats uavhengig av ferdighetsnivå og utvikling, blant annet fordi innsats er nødvendig for å samarbeide med andre og hjelpe de med å utvikle sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015f, 2015g).

I kroppsøvningsfaget har det vært en kultur for å teste fysiske og tekniske ferdigheter for å danne vurderingsgrunnlag, til tross for at verken læreplan eller Forskrift til opplæringslova (2006) går inn for bruk av slike vurderingsmetoder (Utdanningsdirektoratet, 2015f, 2015g). Tester som eventuelt benyttes i opplæringen bør være egnet til læringsarbeid definert av kompetansemålene, og til å vurdere den kompetansen elevene skal vise (Utdanningsdirektoratet, 2015g). Bruk av tester kan komme i strid med de skolepolitiske rammene for kroppsøvningsfaget og føre til sammenligning av elever, noe som bryter med det målstyrte vurderingsprinsippet i Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-3 (Utdanningsdirektoratet, 2015f, 2015g). By (2014) presiserer at selv om vurdering er et viktig verktøy i arbeidet med fagets kompetansemål, bør det ikke overskygge andre aspekter ved undervisningen og presse elevene på bekostning av fagets formål om å skape bevegelsesglede.

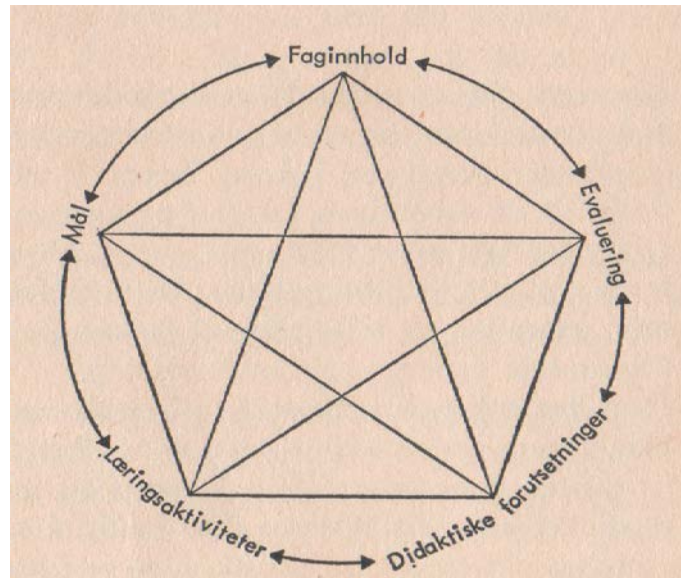
3.4 Pedagogiske rammer

I de følgende delkapitlene presenteres ulike teoretiske forståelser som kan gi nyttige perspektiver på diskusjonen rundt datamaterialet i denne undersøkelsen. Innledningsvis brukes den didaktiske relasjonsmodellen som et overordnet rammeverk til den pedagogiske konteksten som omgir det didaktiske temaet vurdering i skolen, og de viktigste faktorene i denne sammenhengen avgrenses. Videre blir det gjort rede for en modell fra Chan, Hay og Tinning (2011) som viser hvordan vurdering kan være et bindeledd mellom elev og lærer i skolens undervisning. Begrepet formativ vurdering beskriver en slik praksis der vurdering er en integrert del av undervisningen og bidrar til en læringskultur, noe jeg forklarer i kapittel 3.4.3 og 3.4.4. Deretter gjør jeg rede for hvordan hensikt med læring i kroppsøving kan forstås på ulike måter. Dette etterfølges av en forklaring av begrepet "assessment literacy", som beskriver forutsetninger for god vurderingspraksis i kroppsøving. Avslutningsvis utdypes en forståelse av kompetansebegrepet i kroppsøving, i sammenheng med universelle og differensielle vurderingskriterier.

3.4.1 Vurderingens plass i skolens didaktiske virksomhet

Didaktisk litteratur beskriver vurdering som det arbeidet skolen gjør for å undersøke om elevene er på vei mot målene for opplæringen, i hvilken grad de har oppnådd målene og for å veilede i læringsprosessen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Ved hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen forsøkte Bjørndal og Lieberg (1978) å gi lærere et

teoretisk begrepsapparat for å hjelpe de med bevisstgjøring og refleksjon i forbindelse med planlegging av undervisning. Modellen viser at vurdering ikke er en separat faktor, men fungerer i et samspill med andre elementer i det didaktiske arbeidet (Bjørndal & Lieberg, 1978, Imsen, 2009):

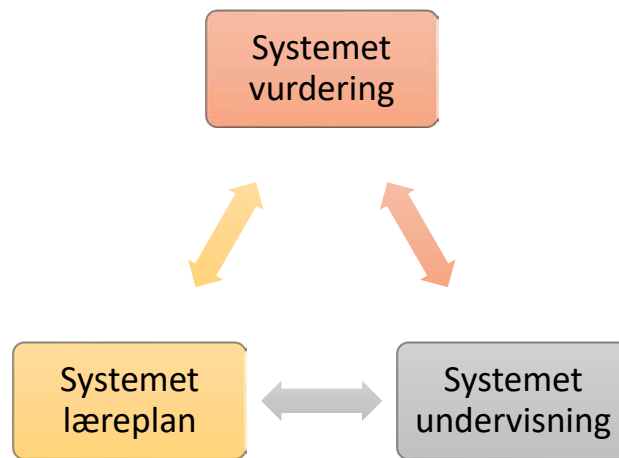


Figur 1. Den didaktiske relasjonsmodellen. (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135).

Mål, faginnhold, evaluering (vurdering), didaktiske forutsetninger og læringsaktiviteter vises i modellen som nødvendige bestanddeler i god undervisningsplanlegging. Den didaktiske relasjonsmodellen er senere modifisert i flere utgaver. Jeg har valgt å bruke den originale modellen ettersom Bjørndal og Lieberg (1978) trekker frem mål, faginnhold og evaluering (vurdering) som de mest vesentlige faktorene.

Penney, Brooker, Hay og Gillespie (2009) argumenterer for å bruke "three message systems for schooling" fra Bernstein (1977), for å forklare hvordan læreplan, undervisning og vurdering er tre relaterte systemer i god kroppsøvningsundervisning. Systemet læreplan kan ses i sammenheng med begrepet mål i den didaktiske relasjonsmodellen, som i denne konteksten handler om å klargjøre hensikten med undervisningen for lærer og elever ved å beskrive hva som er forventet utbytte av opplæringen (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hay & Penney, 2013). Faginnhold i den didaktiske relasjonsmodellen kan relateres til systemet undervisning, ettersom begrepene omfatter samspillet mellom elev og lærer i læringsarbeidet med målene i læreplanen (Bjørndal & Lieberg, 1978; Hay & Penney, 2013). De tre systemene og

forbindelsen mellom dem legger vekt på hva som kommuniseres og hvilket middel som brukes til å kommunisere (Hay & Penney, 2013).



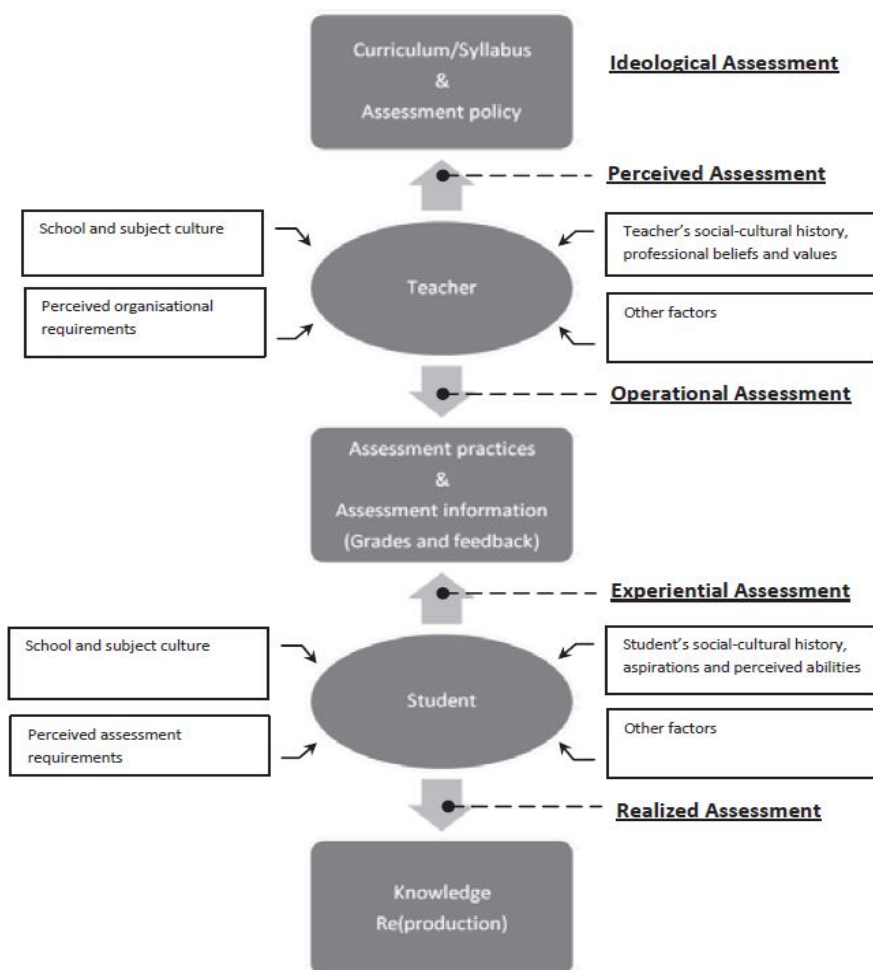
Figur 2. Relasjonen mellom tre systemene, basert på Hay og Penney (2013).

Relasjonen mellom de tre systemene innebærer at vurdering, som jeg har forklart i kapittel 3.1, ikke bare må forstås som "accountability" og kommunikasjon av hva elevene kan, men også må anses som en del av læringsprosessen. Det betyr at systemet vurdering påvirker og påvirkes av de andre systemene (Hay & Penney, 2013). Ved å identifisere hva som forventes å være utbyttet av læringsprosessen, kommuniserer systemet vurdering hva som er viktig innenfor utdanningssystemet og læreplanene i de enkelte fag (Hay & Penney, 2013). Broadfoot (1996) hevder derfor at vurdering er det viktigste systemet fordi det kan styre systemene læreplan og undervisning (referert av Redelius & Hay, 2009; Chan, Hay & Tinnings, 2011; Hay & Penney, 2013).

Hay og Penney (2013) viser til at noen deler av læringsarbeidet blir vurdert i større grad enn andre, og at dette er med på å skape et skille mellom viktige og mindre viktige aspekter ved læringsprosessen. Det bidrar til å kommunisere hvilke sider av læreplanen som prioriteres, og til å belønne de elevene som innehar utvalgte ferdigheter og kunnskaper (Redelius & Hay, 2009; Hay & Penney, 2013). Ifølge Penney et al. (2009) bærer vurdering i kroppsøving tradisjonelt sett preg av å se på resultat fremfor prosess i læringsarbeidet, og testing av fysiske egenskaper eller isolerte ferdigheter tatt ut av relevant sammenheng. Hay og Penney (2013) påpeker at godt vurderingsarbeid foregår etter føringene i læreplan og undervisning (s. 86). På den måten kan vurdering bidra til å kommunisere fagets mål og innhold slik at elevene opplever det i tråd med formålet.

3.4.2 Overføring og tilegnelse av informasjon i skolens vurderingsarbeid

De tre systemene læreplan, undervisning og vurdering som jeg har forklart over, kan undersøkes fra ulike nivåer. Mest kjent er nok Goodlad (1979) sitt arbeid som har begrepsfestet fem ulike perspektiver på en læreplan. Han beskriver læreplaner ideologiske, formelle, oppfattede, iverksatte og erfarte side. Chan, Hay og Tinning (2011) har utviklet en modell for systemet vurdering som bygger på Goodlads begreper og rammeverk. Den kan brukes til å se på vurdering som overføring og tilegnelse av tilbakemeldinger på ulike nivåer i undervisningssituasjonen:



Figur 3. "A model of pedagogic communications for assessment in the micro perspective of a classroom". (Chan, Hay & Tinning, 2011, s. 5).

Forfatterne skiller mellom *ideologisk*, *oppfattet*, *operasjonell*, *erfart* og *realisert* vurdering (Chan, Hay & Tinning, 2011). Mest interessant i denne sammenhengen er den erfarte vurderingen på elevenes plan, ettersom det er dette perspektivet oppgavens problemstilling bygger på. Modellen viser at vurdering på det erfarte nivået henger

sammen med ideologisk vurdering, slik det beskrives i læreplan, vurderingsforskrifter og veiledende dokumenter. Videre blir bestemmelser og forståelser i disse dokumentene tolket forskjellig av mange lærere i den oppfattende fasen. Det åpner for ulike vurderingspraksiser når læreres oppfatninger blir iverksatt i undervisningen, som utgjør det operasjonelle stadiet (Chan, Hay & Tinning, 2011). Her kommer elevene i kontakt med vurderingskulturen på skolen, i faget og de får vite hva som forventes av dem. Gjennom sin bakgrunn, ambisjoner, opplevde evner og andre faktorer vil de danne seg egne inntrykk av informasjonen de får fra læreren, vurderingspraksis og hensikten med vurdering. Dette utgjør erfart vurdering, som kan skille seg vesentlig fra det operasjonelle stadiet. Realisert vurdering er resultatet av den erfarte vurderingen, som representerer kunnskapen produsert gjennom vurderingsarbeidet (Chan, Hay & Tinning, 2011).

På samme måte som det bør være sammenheng mellom systemene læreplan, undervisning og vurdering, påpeker Chan, Hay og Tinning (2011) at det bør være en intern sammenheng innad i hvert system. Modellen kan bidra til å tydeliggjøre vurdering som et kommuniserende system ved å vise sammenhengen mellom vurdering på det ideologiske plan og det realiserte resultatet. I denne oppgaven er det elevenes erfarte vurdering som hovedsakelig vil være gjenstand for diskusjon.

3.4.3 Sammenhengen mellom læring og underveisvurdering i skolen

En viktig del av formålet med vurdering er å bidra til læring (Hay & Penney, 2013). Black og William (1998) bruker begrepet formativ vurdering om vurderingsarbeid som har til hensikt å skape læring ved å gjøre underveisvurdering til en del av læringsprosessen i opplæringen. Formativ vurdering kan bidra til å viske ut skillet mellom systemene undervisning og vurdering, ettersom det like gjerne kan beskrives som en pedagogisk teori som vurderingspraksis (Black & William, 2012; Hay, Tinning & Engstrom, 2015, referert i Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 11). Leirhaug (2016a) viser til at systemet vurdering opprinnelig må forstås som summativ vurdering og kan være problematisk å se i sammenheng med formativ vurdering, ettersom Bernstein (1975) utviklet sin teori før formativ vurdering ble et etablert begrep. Videre forklarer han det som en mulig årsak til at Hay og Penney (2013) i stor grad fremhever Bernstein sitt fokus på relasjonene mellom systemene.

Ramaprasad (1983) trekker frem kunnskap om faglig nivå, hvilket nivå man sikter mot og hvordan man skal komme til målet, som forutsetninger for å gi tilbakemeldinger. Dette arbeidet utgjør deler av utgangspunktet for Black og Wiliam (2009) sin videreutvikling av teorien bak formativ vurdering. De påpeker blant annet at læring foregår i samspillet mellom elev og lærer. Derfor vektlegger de viktigheten av å bruke elevaktive metoder som medelevvurdering og egenvurdering, for å engasjere elevene i læringsprosessen (Black & Wiliam, 2009).

Black, McCormick, James og Pedder (2006) ser inkludering av elever i vurderingsarbeidet som særlig relevant for å utvikle autonomi og evnen til å lære (referert i Black & Wiliam, 2009). Dette kan knyttes til begrepet *selvregulert læring*, som er en av flere vurderingspraksiser som omfattes av formativ vurdering, og har til hensikt å bidra til læring. Ifølge Hopfenbeck (2011a) er selvregulering noe elevene må lære for å være i stand til å ta ansvar for å planlegge, gjennomføre, overvåke og vurdere egen læring. Hun trekker frem egenvurdering som en hensiktsmessig metode for å øke elevenes involvering i vurderingsarbeidet og knytte det tettere til selvregulert læring, med mål om å øke motivasjonen for skolearbeid. Med økt kompetanse i selvregulering vil elevene i større grad arbeide med tilbakemeldinger fra læreren og bruke dette til å nå målene som de selv har satt gjennom egenvurdering (Hopfenbeck, 2011a). Å kunne overveie egne tanker og læringsarbeid knyttes mot *metakognisjon*. Metakognisjon og selvregulert læring fremheves av Ludvigsen-utvalget som nødvendige kompetanser i arbeidet med *dybdelæring* i fremtidens skole (NOU 2015: 8).

Den nasjonale satsingen "Vurdering for læring" har til hensikt å videreutvikle en vurderingskultur og vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015c). VFL kan være noe annet enn formativ vurdering fordi summativ vurdering også kan brukes læringsfremmende (Leirhaug, 2016a). Prosjektet bygger på fire prinsipper for god underveisvurdering utledet fra forskning, som også er synlige i Forskrift til opplæringslova (2006) kapittel 3 (Utdanningsdirektoratet, 2015c):

1. Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.

4. Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2015d, s. 1-2).

Slik VFL fremstår i Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015d) finner vi klare formative trekk, med likheter i Ramaprasad (1983) sin omtale av forutsetninger for tilbakemeldinger, samt egenvurdering slik Hopfenbeck (2011a) beskriver. God undervisvurdering er en sentral del av en læringskultur som fokuserer på måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

3.4.4 Læringskultur og vurderingskultur i skolen

Utdanningsdirektoratet (2016c) tolker Black og Wiliam (1998) når de redegjør for *kultur for belønning* og *kultur for måloppnåelse* som to ulike læringskulturer. I dette kapitlet vil jeg forklare hvordan læringskultur henger sammen med vurderingskultur.

Kultur for belønning baserer undervisningen på premiering, som bruk av karakterer for å fremme læring. Belønning som virkemiddel for å fremme læring kan motivere sterke elever, men kan tenkes å medvirke til at elever som møter motgang mister troen på egne evner. Kultur for måloppnåelse viser til en undervisning der undervisvurdering brukes jevnlig av elever og lærere for å skape læring (Black & Wiliam, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2016c). Black og Wiliam (1998) hevder at svakere elever har ekstra godt utbytte av en slik læringskultur. De to ulike læringskulturene kan ses i relasjon til hensikten med vurdering, henholdsvis av læring og for læring (Hay & Penney, 2013). Formålet med vurdering kan gi utslag i forskjellige vurderingskulturer. Birenbaum (1996) bruker begrepsparet *testkultur* og *vurderingskultur* for å beskrive to kulturer for vurdering som reflekterer ulike paradigmer innen vurderingsarbeid (referert i Smith, 2009).

Ifølge Smith (2009) er det tre paradigmer som gjør seg gjeldende i faglige diskusjoner om vurdering, og i ulik grad tilhører vurdering som testkultur eller vurderingskultur. I det *personlige paradigmet* er vurdering en integrert del av undervisningen for å bidra til læring. Ettersom læringsprosessen og elevenes personlige fremgang er i fokus, representerer det i stor grad en formativ vurderingspraksis og vurderingskultur med læring som formål (Smith, 2009). Det *kontekstuelle paradigmet* fokuserer også på

individuell fremgang, men er mer opptatt av den sammenhengen vurdering skjer i. Det speiler vurdering for læring, men ikke i samme grad som det personlige paradigmet (Smith, 2009). Vurdering i det *psykometriske paradigmet* innebærer ofte en standardisert form for måling av kompetanse og rangering med karakterer. Derfor representerer dette paradigmet en testkultur der hensikten er vurdering av læring, slik at resultatet blir det viktigste (Smith, 2009). Hay og Penney (2013) ser testkultur og vurdering av læring i lys av begrepet "accountability" fremfor læring.

Hva som vurderes og hvordan elevene blir vurdert kan altså påvirke den læringskulturen de opplever i skolen. Hensikten med læring i kroppsøving kan ha betydning for hva som vurderes og dermed påvirke elevenes opplevelser.

3.4.5 Hensikt med læring i kroppsøving

I dette kapitlet vil jeg forklare ulike hensikter som læring i kroppsøving kan ha fra elevenes opplevde perspektiv. For å tydeliggjøre de ulike hensiktene vil jeg bruke eksempler fra læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Engström (2008) hevder at hensikten med aktivitet er "reflected in participants' collective consciousness about which values and behaviours 'apply' and are perceived as self-evident" (s. 322). Han trekker frem læring av ferdigheter, fysisk trening, konkurranse, lek/rekreasjon og friluftsliv som ulike hensikter med fysisk aktivitet på fritiden og kroppsøving i skolen, men nevner også andre hensikter som estetisk utfoldelse. De forskjellige hensiktene kan ses som uttrykk for ulike bevegelseskulturer (Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015). Hvilke hensikter elevene opplever med ulike læringsaktiviteter i kroppsøving og i hvor stor grad de vektlegges i vurderinger, er med på å kommunisere hva som skal læres og vurderes i faget (Redelius & Hay, 2009; Hay & Penney, 2013).

Engström (2008) bruker skiaktivitet som eksempel på hvordan en aktivitet kan ha forskjellige hensikter for ulike personer. Skiaktivitet finner form som konkurranseaktivitet, skilek, ferdighetstrening, fysisk trening eller friluftsliv. Aktiviteter kan også ha ulike hensikter samtidig, blant annet vil en viss grad av fysisk trening være innforstått i bevegelsesaktiviteter (Engström, 2008). Redelius et al. (2015) viser til at en aktivitet kan ha en hensikt i konkurranseidretten og en annen hensikt i kroppsøving. For

eksempel kan ballspill være assosiert med konkurranse i organisert idrett, men med lek og rekreasjon i kroppsøving. Dette kan gjøre det vanskelig for skoleelever å oppfatte hva de skal lære i bevegelseskulturen ballspill (Redelius et al., 2015).

Med unntak av konkurranse kommer de ulike hensiktene beskrevet av Engström (2008) frem i ulike deler av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Lek og rekreasjon i denne sammenhengen handler om frivillig deltakelse i et bredt utvalg av aktiviteter, som ikke har noe annet formål enn at det skal være gøy for deltakerne (Engström, 2008). Ordet lek nevnes tre ganger i fagets formål og fremstår som sentralt for å utvikle kompetanse i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Friluftsliv dreier seg ikke om selve aktiviteten, men om at aktiviteten foregår i et naturlig miljø der hensikten er å være ute og sette pris på naturopplevelser (Engström, 2008). I likhet med lek omtales friluftsliv som en viktig del av kroppsøving i læreplanens formål, men det er også et eget hovedområde i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

I konkurranse blir aktivitetens hensikt å vurdere deltakerne opp mot en felles standard, rangere deltakernes prestasjoner eller vinne kamper (Engström, 2008; Larsson & Karlefors, 2015; Redelius et al., 2015). Dermed blir kroppen et instrument for å oppnå en idrettslig prestasjon (Engström, 2008). Det gjør at konkurranse kan ses i sammenheng med andre hensikter som læring av ferdigheter og fysisk trening, selv om konkurranse i seg selv ikke er en synlig hensikt i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Læring av ferdigheter innebærer å lære og forbedre motoriske eller idrettslige ferdigheter gjennom øving og systematisk trening (Engström, 2008; Larsson & Karlefors, 2015). I læreplanen i kroppsøving kommer dette spesifikt frem i enkelte kompetansemål, som ved at elevene skal "utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 6). Fysisk trening har som formål å forbedre kroppens fysiske yteevne gjennom systematisk trening av blant annet styrke, utholdenhet og bevegelighet (Engström, 2008; Larsson & Karlefors, 2015). I læreplanen er hovedområdet trening og livsstil med tilhørende kompetansemål, hovedsakelig relatert til helse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det kan først og fremst være nærliggende å se fysisk trening som bevegelseskultur i sammenheng med tradisjonen for fysiske tester i kroppsøving (Arnesen, et al., 2013; Græsholt, 2011; Lyngstad et al., 2011). En slik testkultur kan ses i forbindelse med en svak læringskultur (Larsson & Karlefors, 2015; Redelius et al., 2015).

Estetisk utfoldelse som dans, er en av få hensikter som er spesifikt nevnt i læreplanens kompetansemål (Engström, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2015b). En slik kultur har til hensikt å skape noe som andre kan observere, og kroppen blir et verktøy for å skape et kunstnerisk uttrykk (Redelius et al., 2015). Redelius et al. (2015) viser til at det kan være enklere å gi elevene konkrete oppgaver som de skal jobbe med og presentere i slike aktiviteter, noe som bidrar til å tydeliggjøre aktivitetens formål. Dermed blir det mer relevant å relatere denne typen bevegelseskultur til en vurderingskultur med læring som formål. Ettersom andre hensikter med kroppsøvingfaget virker å ha mindre sammenheng med læring, kan det være nyttig å redegjøre for hva som skal til for å utføre vurderingsarbeid i samsvar med læreplan og undervisning.

3.4.6 Forutsetninger for god vurderingspraksis i kroppsøving

Hay og Penney (2009) hevder at forutsetninger for god effekt av vurderingsarbeid dreier seg om å forstå hensikten med vurdering og hvordan det kan bidra til læring, vurdere innhold i riktig kontekst, gjøre valide tolkninger og utføre det på en sosialt inkluderende måte. Grunnlaget for dette ligger i bevissthet rundt relasjonene mellom systemene vurdering, læreplan og undervisning (Hay & Penney, 2009).

Hay og Penney (2013) har skapt et teoretisk grunnlag for begrepet "assessment literacy" i kroppsøving (Leirhaug, 2016a). Det bygger på en forståelse av vurdering som et "message system", men de fremhever at kommunikasjonen i vurderingsarbeidet er et samspill mellom lærer, enkeltelever og elevgruppe (Hay & Penney, 2013). De påpeker at "the capacity to actively participate in a social field is fundamental to what it means to be literate" (Hay & Penney, 2013, s. 71). Arbeidet med det teoretiske rammeverket for "assessment literacy" har til hensikt gjøre det lettere å oppdage, diskutere og bearbeide den kompetansen som trengs for å øke effektiviteten, validiteten og rettferdigheten av vurdering i kroppsøving (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016a).

"Assessment literacy" kan betegnes som "the development of knowledge and capacities to implement assessment and interpret the outcomes of assessment in a manner that is critically aware and that optimises the value of assessment for all students" (Hay & Penney, 2013, s. 74). Leirhaug (2016a) hevder at det krever vurderingskompetanse å ha kapasitet til å samhandle i vurderingssituasjoner, men at elever og lærere som er i stand til dette beskrives bedre med et annet ord. Derfor bruker han det fornorskede ordet

vurderingslitterat synonymt med "assessment literacy", selv om vurderingskompetanse er mer utbredt i læreplanverket, fordi Hay og Penney (2013) vektlegger ordet kapasitet som innebærer mer enn kompetanse. Å være vurderingslitterat er en kontinuerlig prosess med å se vurdering i sammenheng med systemene læreplan og undervisning (Leirhaug, 2016a).

Å inneha kapasiteten som kreves for å være vurderingslitterat er først og fremst lærerens ansvar. Likevel bør det være en dialog med elevene om vurdering, ettersom "assessment literacy" fokuserer på det sosiale feltet mellom lærer, elev og klasse (Hay & Penney, 2013). Noe som også innebærer at elever bør bli vurderingsliterate, slik at det skal være mulig for læreren å gjøre vurderingsarbeidet forståelig for elevene (Leirhaug, 2016a). En bakside ved å øke elevenes vurderingskompetanse kan imidlertid være at de fokuserer mer på vurderingsprosessen og vurderingsresultat, enn på læringen den økte kompetansen skal føre til (Hay & Penney, 2013). Å kunne skille mellom vurdering som en del av læringsprosessen og karaktersetning er en viktig del av å være vurderingslitterat (Hay & Penney, 2013; Leirhaug & MacPhail, 2015).

For å være vurderingsliterate må elever og lærere beherske fire relaterte elementer. "Assessment comprehension" handler om forståelse for vurdering i utdanningssystemet. Det innebærer blant annet å kjenne til og forstå innholdet i ulike deler av de skolepolitiske rammene, og å vite hvordan ulike vurderingsformer påvirker elevs læring i ulike sammenhenger. Noe som omfatter å rette vurdering mot læringsprosessen og utvikle elevenes egen vurderingskompetanse ved å involvere de i egen og medelevers læring (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016a; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). "Assessment application" betegner evnen til å implementere kunnskap om vurderingspraksis i klasserommet. Det kan være ved å lage og kommunisere effektive vurderingskriterier som følges opp i vurderingspraksis og engasjerer elevene i vurderingsarbeidet (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016a; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). Fortolkning av informasjon fra vurderingsarbeidet betegnes som "assessment interpretation". Det omhandler bruk av informasjon fra vurdering til å se på læringsprosessen for å kunne gjøre nødvendige endringer, og for å måle resultater opp mot kriterier for å fastslå hvilket nivå de befinner seg på (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). "Critical engagement with assessment" beskriver nødvendigheten av kritisk refleksjon rundt

informasjon fra vurderingspraksis, egen rolle i relasjoner og fagtradisjoner, for å unngå uheldige utfall av vurderingsarbeidet i et skjevt maktforhold mellom elever og lærer (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016a; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016).

Leirhaug, MacPhail og Annerstedt (2016) antyder at det er en sterkere sammenheng mellom disse elementene enn det som kommer frem hos Hay og Penney (2013). De ulike sidene av "assessment literacy" er likevel forklaring på at en lærer eller elev kan være vurderingslitterat i noen situasjoner og ikke være det i andre sammenhenger. Derfor kan det være mer riktig å snakke om forutsetninger for å være vurderingslitterat enn om elementer i begrepet (Leirhaug, 2016a; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). Å ha kjennskap til og velge vurderingskriterier i tråd med skolepolitiske føringer, bruke de i undervisvurderingen, tolke informasjon i forhold til kriteriene, samt anvende de i tråd med et profesjonelt skjønn er viktig grunnlag for å være vurderingslitterat (Hay & Penney, 2013). Valg og bruk av vurderingskriterier kan ses i sammenheng med forståelse av kompetansebegrepet.

3.4.7 Hva er kompetanse og vurderingskriterier i kroppsøving?

Kirk (2010) hevder at deltakelse i et bredt utvalg av ulike idretter og mestring av tilhørende idrettsteknikker utgjør en institusjonalisert hensikt i kroppsøvingsfaget. Han omtaler og problematiserer det som "physical education-as-sport-techniques". Dette minner om en bevegelseskultur der læring av ferdigheter er formålet med kroppsøving, slik Engström (2008) viser til blant andre hensikter med fysisk aktivitet. Riktignok skiller Kirk (2010) mellom teknikk tatt ut av relevant kontekst, og ferdigheter der teknikk ses i sammenheng med kognitive elementer som taktiske overveielser og valg av bevegelsesløsning (s. 42-43). Ettersom teknikk og ferdigheter er begreper som lett kan brukes om hverandre i en norsk kroppsøvingskontekst, kan det komplisere fremstillingen unødvendig å bruke Kirk (2010) sine skillelinjer videre. Å følge Engström (2008) ved å se læring av ferdigheter som hensikten med faget, kan bidra til at kompetanse i kroppsøving forstås som fysisk form og idrettsprestasjoner i tråd med testkulturen i faget. Med den konsekvens at annen læring kommer i bakgrunnen. Idrettsferdigheter i kroppsøving er omstridt, blant annet fordi det tar fokus bort fra lek og friluftsliv i faget (Borgen, Pedersen & Engelsrud, 2015). Borgen et al. (2015) argumenterer for at bevegelseskulturer som lek og friluftsliv er gode arenaer for

dybdeløring i kroppsøvningsfaget, noe som fremheves som av Ludvigsen-utvalget som en viktig del av fremtidens skole (NOU 2015: 8).

Tanken bak praktiseringen av "physical education-as-sport-techniques" er at dette er nødvendig for livslang bevegelsesglede (Kirk, 2010). Imidlertid konstaterer Kirk (2010) at den tilnærmingen ikke fungerer etter hensikten og bidrar til å skape misnøye blant elever som ikke mestrer ferdighetene som verdsettes i faget. Han viser til at denne formen på kroppsøvningsfaget oppstod etter 2. verdenskrig og at den ikke nødvendigvis er relevant for moderne bevegelseskultur. Videre understreker Kirk (2010) at kroppsøvningsfaget i fremtiden må reflektere samfunnets bevegelseskulturer, ettersom dette er nødvendig for å gjøre faget relevant og gi det legitimitet. Praktisering av "physical education-as-sport-techniques" kan gi et utilstrekkelig kompetansebegrep i idrettsferdigheter, som gjør det vanskelig å forsvare fagets fremtidige plass i skolen (Kirk, 2010). Derfor bør undervisning og vurdering av elevenes kompetanse i kroppsøving praktiseres i tråd med de skolepolitiske rammene for opplæringen.

Kroppsøving kan i tråd med fagets egenart sies å ha flere begrunnelser som "å oppøve allsidige kroppslige ferdigheter og gi grunnlag for en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede" (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 2). Dette gjenspeiles i varierte hovedområder og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dermed blir et helhetlig kompetansebegrep omfattende og er i Kunnskapsløftet forstått "som evnen til å møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave" (Utdanningsdirektoratet, 2015g, s. 2). Et omfattende kompetansebegrep kan medføre at læreren må forstå og bruke vurderingskriterier av ulik art.

Melograno (2007) hevder at viktige forhold i lærerens "assessment literacy" i kroppsøving er valg og vektlegging av vurderingskriterier, bruk av profesjonelt skjønn og balanse mellom vurdering av absolutt mestring og relativ fremgang. En del tradisjonelle vurderingskriterier i kroppsøving som oppmøte, deltakelse, innsats og å ha på gymtøy er ikke læringsmål i seg selv, men forutsetninger for at læring skal skje (Melograno, 2007). Ettersom elevenes kunnskap og ferdigheter er mål for undervisningen, mener han at vurderingskriteriene må reflektere dette fordi vektlegging av ulike kriterier kan gi utslag på elevenes karakterer. Eksempelvis kan vektlegging av

fremgang være en fordel for elever med svake ferdigheter, mens vekt på absolutte ferdigheter vil favorisere elever på høyt ferdighetsnivå (Melograno, 2007)

I rapporten "Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst: Lærernes setting av standpunktkarakterer i fem fag" har Prøitz og Borgen (2010) utviklet en analytisk ramme for vektlegging av elevatferd. Dette verktøyet baserer seg på vurderingskriteriene som beskrives av Melograno (2007). Disse kriteriene er plassert i to hovedkategorier fra en undersøkelse av Resh (2009). Hun skiller mellom *universell* og *differensiell* karaktersetting. Universell karaktersetting karakteriseres av at elevene vurderes likt etter en universell skala, uavhengig av nivåforskjell og andre ulikheter. Differensiell karaktersetting handler om å kunne se enkeltelevne og vurdere ut ifra deres forskjellige faglig nivå (Prøitz & Borgen, 2010; Resh, 2009). Resh (2009) påpeker at det er et kontinuerlig dilemma for lærere at de både skal behandle elever likt med bruk av universelle kriterier, samtidig som de skal bruke faglig skjønn ved å se enkeltelevnes individuelle behov etter faglig nivå med differensielle kriterier.

Med bakgrunn i forskrift til opplæringslova (2006), læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b) og veiledning til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015f) kan det hevdes at det er fire vurderingskriterier som utgjør kompetansebegrepet i kroppsøving. For videre bruk i diskusjonen bruker jeg elevenes ord fra dagligtale, med begrepet fra læreplanens veiledning i parentes i teksten under (Utdanningsdirektoratet, 2015f), for å klargjøre sammenhengen.

Fair play (fair play og samarbeid) er uttrykt med forskjellige kompetansemål på ulike trinn i læreplanen til kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Samarbeidsevne regnes som en forutsetning for å kunne delta i aktivitet i større grupper og bidra til at andre elever lærer. Innsats (selvledelse og gjennomføring) innebærer at elevene yter sitt beste i ulike aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015f), og beskrives av Melograno (2007) som en forutsetning for læring. Forskrift for opplæringslova (2006) § 3-3 slår imidlertid fast at det skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. I likhet med fair play åpner kriteriet innsats for lærerens faglige skjønn, noe som gjør det til et differensielt kriterium (Prøitz & Borgen, 2010).

Kunnskap (kompetanse og forståelse) handler i større grad om at faget har kompetansemål der kompetanse skal uttrykkes gjennom å *forklare*. Men det vises til fagets praktiske egenart som innebærer at forståelse ofte kan synliggjøres i aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015f). En sammenheng finnes i kompetansemålet som sier at eleven skal "forklare og utføre livbergande førstehjelp" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 6). For å vise kompetanse må eleven forklare hvordan livreddende førstehjelp foregår, men også kunne bruke kunnskapen til å utføre det praktisk. Derfor kan det relateres til ferdighet (kroppslig læring), som innebærer at eleven skal ha lært og kan bruke relevante ferdigheter i en rekke ulike sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Dette er universelle vurderingskriterier ettersom kognitiv forståelse og kroppslige prestasjoner vurderes i forhold til kompetansemål og forventninger (Melograno, 2007; Prøitz & Borgen, 2010).

4. Metode

I oppgavens metodekapittel vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for de valgene jeg har gjort, og hvordan jeg har arbeidet i forskningsprosessen. Dette inkluderer blant annet valg av forskningsmetode, arbeid med å danne et utvalg for datainnsamling, gjennomføring av prøveintervjuer og utarbeidelse av intervjuguide. Videre omfatter det datainnsamling, transkribering og fortolkning, samt analyse og fremstilling av datamaterialet. Til slutt vil jeg drøfte noen etiske betraktninger ved prosjektet, og se på hvordan en slik undersøkelse kan kvalitetssikres.

4.1 *Valg av forskningstilnærming og vitenskapsteoretisk utgangspunkt*

Formålet med problemstillingen for dette prosjektet har vært å styre arbeidet med å undersøke hvordan elever på 10. trinn opplever underveisvurdering i kroppsøving. Ordet opplevelse i problemstillingen indikerer et ønske om å oppnå en dypere kunnskap (Loland & McNamee, 2016), om temaet vurdering i kroppsøving. Derfor valgte jeg en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen, og hermeneutisk metode i fortolkningen av datamaterialet.

Det vanlige synet på verden innen kvalitative metoder er at den er sosialt konstruert, og at forskningen bygger på interaksjon mellom forskeren og omgivelsene (Markula & Silk, 2011). Nasjonal og internasjonal forskning ser kroppsøvingfaget som en sosiokulturell konstruksjon (Leirhaug, 2016a, s. 47). Kunnskapssynet i den metodiske tilnærmingen er på linje med teorien bak begrepet "assessment literacy", som ser vurdering fra et sosiokulturelt perspektiv (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016a). Et slikt perspektiv innebærer at opplevelse av vurdering i kroppsøving skapes kontinuerlig i et samspill mellom elev, lærer og omgivelser (Leirhaug, 2016a).

Hermeneutisk metode fremhever en systematisk fortolkning av et kvalitativt datamateriale for å finne et dypere meningsinnhold. En slik fremgangsmåte innebærer å se mening som en del av en større sammenheng ved å veksle mellom empiri, ulike forskningstilnærminger og teori (Loland & McNamee, 2016). Den gjentakende prosessen med å se på ulike deler av konteksten og helheten, omtales som den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2009; Laake, Olsen & Benestad, 2008). Det innebærer at jeg hadde en induktiv tilnærming med utgangspunkt i elevenes uttalte

erfaringer, samtidig som jeg jobbet deduktivt ved å se relevant faglitteratur opp mot datamaterialet (Thagaard, 2013).

4.1.1 Valg av metode

For å få kunnskap om hvordan et utvalg skoleelever opplever undervisvurdering i kroppsøving, vurderte jeg intervju som den mest hensiktsmessige kvalitative metoden. Kvalitativt forskningsintervju er særlig egnet til å få informasjon om intervjupersonenes erfaringer, opplevelser og tanker, samt hvordan de forstår seg selv og omgivelsene sine (Laake, Olsen & Benestad, 2008; Markula & Silk, 2011; Thagaard, 2013). Bruk av denne metoden bør ha til hensikt å skape informasjon som ikke kan frembringes på andre måter (Markula & Silk, 2011). Kvale og Brinkmann (2009) omtaler forskningsintervju som "en faglig konversasjon" (s. 21). Jeg så nødvendigheten av å samtale med et utvalg skoleelever for å få tilgang til deres egne opplevelser av temaet vurdering i kroppsøving. Metoden åpner for at datamaterialet skapes i en sosial sammenheng mellom forskeren og intervjuobjektet, ettersom begge parter har rollen som subjekt i samspeilet (Thagaard, 2013). At kunnskapsutviklingen skjer i dialog, ga intervjupersonene anledning til å stille spørsmål tilbake til meg. Samtidig fikk jeg mulighet til å gå i dybden på elevenes tanker, meninger og utsagn ved å stille oppfølgingsspørsmål.

Informasjonen som fremkommer i intervjuet, har sammenheng med intervjuets struktur (Thagaard, 2013). Jeg valgte en semistrukturert intervjuform, som er den mest vanlige i kvalitative intervjuer (Markula & Silk, 2011; Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard (2013) forløper slike intervjuer som en samtale der temaene hovedsakelig er forhåndsbestemte, men rekkefølgen avgjøres av forskeren i intervjusituasjonen. Min erfaring som lærer tilsa at det kunne være vanskelig å forutse retningen av en faglig samtale med en 10. klassing, blant annet fordi modenhet og faglig forståelse kan variere. I semistrukturerte intervjuer har forskeren bedre mulighet til å styre intervjuet, og intervjupersonen mer rom til å svare fritt, enn i intervjuer med fast struktur (Thagaard, 2013). Det bidro muligens til et mer symmetrisk forhold mellom meg og intervjupersonene, enn et strukturert intervju kunne gjort. Likevel var det ønskelig med mer struktur enn i et ustrukturert intervju, for å styre samtalen mot de temaene jeg ville vite mer om (Thagaard, 2013). Ut ifra dette tenkte jeg at semistrukturerte intervjuer passet best til

mitt prosjekt. Det ga meg muligheten til å holde kontroll på intervjuets retning, samtidig som jeg fikk mulighet til å bruke min erfaring i å samtale med ungdomsskoleelever.

4.1.2 Forskerens plassering og valg i kvalitativ forskning

En vesentlig hensikt med kvalitativ forskning er å forstå sosiale fenomener. Derfor er det nødvendig å overveie hvilken betydning forskeren og omgivelsene har for resultatene av arbeidet. Det gjør fortolkning til en betydningsfull del av en prosess der forskeren har en utslagsgivende rolle (Markula & Silk, 2011). Et viktig element i fortolkningen er plasseringen forskeren har i arbeidets forskjellige faser (Thagaard, 2013). Begrepet *situering* betyr "å plassere", og kan brukes til å redegjøre for forskerens rolle i forskningsarbeidet (Neumann & Neumann, 2012, s. 17). Jeg har valgt å bruke dette begrepet fordi det beskriver hvordan forskerens valg og rolle i forskningsprosessen, påvirkes av forskerens bakgrunn og forventninger til valgenes konsekvenser. I dette prosjektet er kombinasjonen av min personlige og profesjonelle bakgrunn, utgangspunktet for valg av problemstilling og forskningsmetode.

Min plassering i intervjuene med påfølgende valg underveis, omtales som feltsituering. Neumann og Neumann (2012) beskriver dette som "selve forskersituasjonen" (s. 17). Overfor elevene forsøkte jeg å være en nøytral forsker som stilte spørsmål og lyttet for å høre deres opplevelse, slik at det skulle være mest mulig rom for intervjupersonene i samspillet. Feltsituering vil allikevel påvirkes av fortidig selvbiografisk situering og den fremtidige tekstsitueringen (Neumann & Neumann, 2012).

Selvbiografisk situering forklarer hvordan forskerens tidligere erfaring har betydning for de vurderinger som gjøres i forskningssituasjonen, og i arbeidet med presentasjonen av forskningen (Neumann & Neumann, 2012). I dette prosjektet handler dette særlig om hvordan de erfaringer, kunnskaper og verdier jeg har fått som praktiserende lærer i kroppsøving har påvirket valgene jeg gjorde i utforming av problemstilling og intervjuguide, samt forståelse og fortolkning av datamaterialet. En nærmere redegjørelse for min selvbiografiske situering som en del av prosjektets bakgrunn, er gitt i kapittel 1.1. Neumann og Neumann (2012) beskriver tekstsituering som forskerens tanker om følgene av formidlingen, og påvirkningen det har for beslutninger som blir gjort i arbeidet med den skriftlige fremstillingen. I kapittel 4.3.3 blir det gjort rede for min situering i teksten.

4.2 Forberedelser og gjennomføring av datainnsamling

4.2.1 Strategisk utvalg og utvalgsstørrelse

For å kunne samle inn et kvalitativt datamateriale til undersøkelsen, valgte jeg å danne et strategisk utvalg. "Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver" (Thagaard, 2013, s. 60). Hensikten med dette er å skape stor bredde i utvalget og datamaterialet (Laake, Olsen & Benestad, 2008).

Utvalget i denne undersøkelsen er strategisk, ettersom det består av skoleelever på 10. trinn fra to skoler sentralt i Oslo som jeg valgte å kontakte. Jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen ved disse skolene, blant annet fordi de lå i nærheten av gjennomsnittet i Osloskolen på opplysninger vedrørende elevenes etnisitet, som ble brukt for å presentere skolene i Oslo (Utdanningsetaten, u.å.). Skoler utenfor bykjernen virket i større grad å representere ytterpunkter på dette området. Avgjørelsen om å ikke samle inn data ved flere enn to skoler begrunnes med at jeg ønsket å intervjuer både gutter og jenter med ulikt kompetansenivå ved samme skole, for å øke muligheten til å få forskjellige opplevelser fra elever med samme lærer. Samtidig tenkte jeg at det kunne bli for mange sammenfallende beskrivelser dersom jeg kun intervjuet elever ved en skole. Valget med å undersøke opplevelsene til elever på 10. trinn, tok jeg ettersom de er eldst på ungdomsskolen, og dermed har mest erfaring med vurdering i kroppsøving. Jeg antok også at elever på 10. trinn tenker mer på vurdering, ettersom det er avslutningsåret for de fleste fagene i grunnskolen.

Thagaard (2013) bruker ordet "metningspunkt" for å beskrive når et utvalg kan regnes som tilstrekkelig stort (s. 65). Jeg valgte å begrense meg til fire intervjupersoner ved hver skole. Å intervjuer flere elever ville nok tilført flere individuelle opplevelser i datamaterialet, men jeg så stor bredde i de elevtypene jeg intervjuet og beskrivelsene de ga av sine opplevelser. Det markerte et metningspunkt for meg. Elevene i utvalget blir presentert i kapittel 5.1. Ettersom presentasjonen bygger på elevenes svar på innledende spørsmål, vil jeg si at de kan betraktes som funn i undersøkelsen. Jeg valgte derfor å presentere utvalget i tilknytning til resultater og diskusjon.

4.2.2 Rekrutteringsprosessen

For å få innpass ved skoler hvor jeg ønsket å gjennomføre intervjuer, benyttet jeg meg av at jeg er ansatt ved en skole i Oslo. Rektor på min arbeidsplass var behjelpelig med å sende henvendelse om prosjektet mitt til ledelsen ved skoler som jeg ville kontakte.

Som jeg har forklart i kapittel 4.2.1, ønsket jeg å gjennomføre undersøkelsen ved skoler innenfor bykjernen i Oslo. Det hadde også den fordel at det er utenfor nærområdet til skolen jeg selv jobber ved, og en del av byen der jeg har liten kunnskap om elevgruppa. Med dette valget var jeg lite forutinntatt til elevene jeg skulle intervjuer, og hadde ikke kjennskap til skolenes vurderingspraksis.

I begynnelsen av august 2017 ble første henvendelse om deltakelse i prosjektet sendt med epost til to aktuelle skoler. Etersom det ikke kom svar ble det purret noen uker etter skolestart. En kroppsøvlingslærer svarte meg raskt etter purringen, men den andre skolen ga ikke respons. Derfor kontaktet jeg en ny skole i samme område. Her fikk jeg raskt svar fra en lærer i kroppsøving som var interessert i å hjelpe. Etter første kontakt med lærerne tok det noen uker med korrespondanse på epost for å avklare enkelte forhold rundt prosjektet, og for å avtale tid for å rekruttere elever i lærernes klasser.

Ved den ene skolen møtte jeg opp i begynnelsen av en kroppsøvingstime for å presentere prosjektet. Læreren fikk informasjonsskrivet, og delte ut til de elevene som var interesserte i å stille til intervju senere (se vedlegg nr. 1). I etterkant fikk jeg tilbakemelding om at det var stor oppslutning blant elevene. Vi ble enige om at læreren skulle velge ut fire elever, og finne en dag det passet å tilrettelegge for intervjuer i forhold til annen undervisning ved skolen.

På samme måte presenterte jeg prosjektet for to klasser ved den andre skolen, ettersom det passet bedre med planen for undervisningen at intervjuene ble fordelt slik. Læreren ønsket at jeg gjennomførte intervjuene i kroppsøvingstimene etter presentasjonen fordi det var enklere å tilrettelegge i hans egne timer. Her var det også mange som meldte seg frivillig til intervju. Gjennom læreren forsikret jeg meg om at de elevene som ble valgt, var over 15 år. Dermed kunne jeg gjennomføre intervjuene samme dag uten godkjenning fra foreldre. Elevene leste gjennom informasjonsskrivet og samtykket til deltakelse med mulighet for å trekke seg, før intervjuene startet.

Før jeg gjennomførte intervjuene i selve undersøkelsen utførte jeg prøveintervjuer på egen arbeidsplass. I rekrutteringen til prøveintervjuene, observerte jeg at det hovedsakelig var sterke elever som meldte seg frivillig. Da jeg rekrutterte elever til utvalget i undersøkelsen, poengterte jeg derfor at jeg også ønsket å snakke med "de som ikke føler at de er så flinke". For å øke muligheten for å få et variert utvalg med ulike opplevelser, håpet jeg å få konferere med lærerne om utvelgelsen av elever. I praksis ble det vanskelig og jeg valgte å gjøre det som passet lærerne best ettersom jeg var avhengig av deres hjelp. At lærerne valgte elever til intervju blant de interesserte, kan ha påvirket prosjektets funn. Elevene ved den første skolen fremstod som elever som klarte seg godt på skolen og trivdes med kroppsøvingfaget. Læreren kan ha valgt ut elever som sannsynligvis ville gi positive svar. Derfor understreket jeg i tillegg direkte til læreren ved den andre skolen, at jeg også ønsket å få snakke med svakere elever. Dette bidro muligens til mer variasjon i utvalget og studiens funn.

4.2.3 Utarbeidelse av intervjuguide i kombinasjon med prøveintervjuer

Forskeren kan bygge selvtillit i intervjukonteksten ved å trene på situasjonen gjennom prøveintervjuer (Kvale, 1997; Thagaard, 2013). Som nevnt i kapittel 4.2.2 har jeg gjennomført prøveintervjuer, det hadde til hensikt å la meg øve på intervjurollen. Dalen (2011) hevder at prøveintervjuene også kan være til hjelp i utarbeidelsen av intervjuguiden. Arbeidet med prøveintervjuer og intervjuguide foregikk parallelt, og beskrives derfor i sammenheng.

I midten av juni 2017 foretok jeg fire prøveintervjuer med ungdomsskoleelever fra skolen der jeg underviser i kroppsøving. De baserte seg på et utkast til intervjuguide bestående av en liste med spørsmål, gruppert etter forslag til forskningsspørsmål. Spørsmålene baserte seg på litteratur om vurdering, ettersom kunnskap om fagfeltet er viktig for å stille relevante spørsmål (Thagaard, 2013). I jobben min er samtaler med ungdomsskoleelever en del av hverdagen. Derfor var jeg innstilt på at intervjuene skulle være enkle å gjennomføre. Jeg merket imidlertid fort at det var noe annet å føre en lengre samtale der jeg var ute etter elevenes meninger om konkrete emner, og ikke kunne nøye meg med deres umiddelbare svar. Det ble en nyttig erfaring for meg å trene på intervjurollen, samtidig som jeg erfarte at intervjuguiden hadde behov for bearbeiding om den skulle bli et bedre verktøy i datainnsamlingen.

Fra første utkast var intervjuguidens oppbygning basert på Thagaard (2013) sin beskrivelse av *dramaturgi*, der hoveddelen engasjerer intervjupersonene følelsesmessig mer enn oppstart og avslutning. Meningen med innledningen var å klargjøre intervjusituasjonen og hensikten med undersøkelsen, for å gjøre elevene trygge på omstendighetene. Det var også et formål å få samtalen i gang med spørsmål om elevenes bakgrunn, noe Thagaard (2013) omtaler som en hensiktsmessig start. I denne delen ble det ikke gjort endringer av betydning fra første utkast til endelig intervjuguide (se vedlegg nr. 2). Førsteutkastet manglet en avslutning som markerte en nedtrapping av intervjuet. Den reviderte utgaven fikk derfor noen avrundende spørsmål som var mer relatert til den åpnere problemstillingen, enn de mer definerende forskningsspørsmålene. Kvale (1997) påpeker behovet for en mer åpen samtaleform i etterkant av selve intervjuet. Avslutningsvis i intervjuguiden skrev jeg derfor inn påminnelse til meg selv om at jeg måtte takke for hjelpen, be elevene om å beskrive sin opplevelse av intervjuet og gi de mulighet til å spørre meg om ting de eventuelt lurte på.

Hoveddelen i intervjuguiden hadde som formål å gi svar på prosjektets problemstilling. Derfor ble førsteutkastet endret etter prøveintervjuene ved at tre forskningsspørsmål ble tydeliggjort i forhold til litteratur om vurdering, samtidig som et forskningsspørsmål ble kuttet ut. Forskningsspørsmålet som ble valgt bort hadde til hensikt å undersøke om elevenes opplevelser med underveisvurdering i kroppsøving påvirkes av andre personer som foreldre, trenere eller venner. Med tanke på problemstillingen ble det lite interessant at elevene i prøveintervjuene mente at de ikke var påvirket av andre. Omfanget av intervjuene tillot meg heller ikke å undersøke dette nærmere for å se om det ville gi andre eller mer utfyllende svar.

I prøveintervjuene gjennomskuet elevene en del spørsmål som skulle teste styrken i deres oppfatninger. Spørsmålene ble oppfattet som repetisjon. Derfor ble spørsmålene i førsteutkastet kryssjekket for å unngå gjentakelser, og strukturert inn i en tabell som "intervjuspørsmål" for å få en mer oversiktlig intervjuguide. Jeg jobbet mye med å formulere spørsmålene i den reviderte utgaven slik at de skulle være forståelige for elevene, uten å miste den språklige kontakten med litteraturen spørsmålene bygde på. Prøveintervjuene avdekket at jeg i hovedsak fulgte intervjuguidens rekkefølge. For å gjøre det lettere å følge elevenes svar, la jeg inn en kolonne med aktuelle oppfølgingsspørsmål til intervjuspørsmålene. Dette fikk en struktur som ligner på "tre-

med-grener-modellen" beskrevet av Rubin og Rubin (2012) (referert av Thagaard, 2013). Modellen ser stammen som hovedtemaet, mens grenene utgjør undertemaer som utdypes av oppfølgingsspørsmål. Den er særlig egnet for intervjuer med forhåndsdefinerte temaer (Thagaard, 2013). Jeg merket meg også at det kunne være nyttig, men vanskelig å ta notater underveis i prøveintervjuene. Derfor lagde jeg en kolonne der jeg skrev inn stikkord for mulige svar på spørsmålene. Tanken var at jeg kunne stryke ut eller understreke disse stikkordene, fremfor å skrive dersom det var noe jeg la særlig merke til.

Etter de fire første prøveintervjuene jobbet jeg med å revidere intervjuguiden. I slutten av august 2017 gjennomførte jeg nye prøveintervjuer på egen arbeidsplass, med utgangspunkt i den nye utgaven av intervjuguiden. Dette ga ytterligere trening i intervjurollen og gjorde meg mer kjent med den bearbejdede intervjuguiden i praksis.

Jeg merket at mer struktur i intervjuguiden gjorde det lettere å følge opp interessante svar med oppfølgingsspørsmål fordi guiden var mer oversiktlig. Det gjorde det lettere å avvike fra planlagt rekkefølge. Dette fremheves som en fordel av Thagaard (2015). Etter denne omgangen med prøveintervjuer la jeg bare til et fåtall oppfølgingsspørsmål før intervjuguiden ble vedlagt søknaden til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

En svakhet ved prøveintervjuene er at de ble gjennomført ved egen arbeidsplass. Dermed intervjuet jeg elever som jeg i noe ulik grad hadde undervist de siste fem årene. I hvilken grad det kan ha påvirket samspillet i prøveintervjuene, er vanskelig å si. Det primære formålet var likevel å få trening i intervjurollen. I tillegg fikk jeg kontrollert om spørsmålene ga svar på de temaene jeg ønsket å undersøke. Slik sett var prøveintervjuene meget nyttige i denne fasen av prosjektet.

4.2.4 Betraktninger til gjennomføringen av forskningsintervjuene

Å bruke barn som informanter fremfor voksne, kan gi forskeren andre utfordringer i intervjusituasjonen, uten at det endrer metoden vesentlig (Dalen, 2011). Hun hevder at det er viktig å holde på forskerrollen og følge allmenne regler for metode i intervjusituasjonen fordi det kan bidra til at barn blir sett som og føler seg som informanter (s. 36). I flere tilfeller opplevde jeg at intervjupersonene sa ting som læreren i meg kunne valgt å rette på underveis i intervjuet. Jeg forsøkte å løse slike

situasjoner ved å innta en nøytral forskerrolle og fortsette med å spørre om elevenes opplevelser, for å beholde deres perspektiv. Kvale (1997) skriver at "Resultatet av et intervju avhenger av intervjuerens kunnskaper, følsomhet og empati" (s. 62). Ved å korrigere underveis kunne jeg gi elevene en følelse av å svare feil. Det ville vært galt når det var elevenes opplevelser jeg ønsket å vite noe om. At barnet opplever tillit er viktig for at svarene skal være frie, og ikke bære preg av det barnet oppfatter som riktig (Dalen, 2011).

Dalen (2011) viser til at den profesjonelle forsker kan bli positivt oppfattet og være en årsak til at barn ofte trives med informantrollen. Samtidig er barn mindre bundet til sosiale regler enn voksne, noe som medfører at det kan være lettere å merke når de er lei av intervjuet. Den tilliten som barnet viser ved å delta i en undersøkelse bør ivaretas ved å avslutte intervjuet på en smidig måte, og gi barnet en tilbakemelding om at deltakelsen har vært nyttig (Dalen, 2011). Ved avslutningen av intervjuene fortalte elevene om en overvekt av positive erfaringer, noen nøytrale, men ingen negative opplevelser. Hovedsakelig syntes elevene det var fint å få en anledning til å si sin mening om temaet. Det kan ha veid opp for at kroppsspråket til enkelte elever signaliserte at intervjuene ble litt lange. I etterkant har jeg lurt på om intervjuguiden ble for omfattende. De lengste intervjuene var imidlertid med elever som svarte svært utdypende på spørsmålene. Jeg merket ikke noe til at elevene begynte å gå lei, ut ifra måten de uttrykte seg muntlig i intervjusamtalen. Ved endt intervju poengterte jeg ovenfor elevene at deres deltakelse hadde vært til stor nytte for meg.

En utfordring ved metodevalget er at det kan skapes en skjev relasjon som påvirker samspillet mellom partene, som et resultat av at forskeren har forberedt intervjuet og styrer interaksjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det asymmetriske forholdet kan imidlertid balanseres av at intervjupersonen har kontroll over det som fortelles (Thagaard, 2013). Gamst og Langballe (2004) viser til at forskere ofte mangler kunnskap om og erfaring i samspill med barn (referert av Dalen, 2011). Det kan være en utfordring å vise barnet en oppriktig interesse for det som fortelles, slik at det skapes en følelse av tillit. For å oppnå tillit blir innledningsprosedyren og kontaktetableringen viktig (Dalen, 2011). Jeg hadde ingen erfaring i forskerrollen utenom prøveintervjuene, men som lærer på en 1.-10. skole har jeg mye erfaring i å samtale med barn. For elevene var jeg en ukjent person og forsker, men jeg opplevde at min lærerbakgrunn var en

fordel fordi det ble enklere å skape en trygg atmosfære. Jeg løste innledningsprosedyren ved å klargjøre informasjonsskrivet før intervjuet startet. For å etablere kontakt innledet jeg intervjuet med generelle spørsmål fra intervjuguiden om eleven, skolehverdag og fritid for å lede intervjupersonen inn på kjente samtaleemner. Men det var også en tanke at dette kunne bidra til å gi meg en større forståelse for svarene på de faglige spørsmålene senere i intervjuet.

4.3 Arbeid med datamaterialet

4.3.1 Transkribering og fortolkning

Alle intervjuene ble tatt opp på en digital lydopptaker. Da jeg kom hjem etter å ha gjennomført intervjuene, skrev jeg først ned mine spontane betraktninger. Så supplerte jeg med flere refleksjoner som dukket opp samtidig som jeg leste over intervjuguiden, og de sporadiske notatene som jeg gjorde i den underveis. Prosessen med å transkribere intervjuer var omfattende. I en periode prioriterte jeg derfor å arbeide med dette fremfor andre deler av oppgaven. Dermed ble lydopptakene omgjort til tekst snarest mulig etter at intervjuene var gjennomført. Tilsammen ble lydopptakene til 120 sider med tekst.

Transkriberingen markerte starten på prosessen Loland og McNamee (2016) omtaler som systematisk fortolkning. Jeg vekslet mellom en induktiv tilnærming med utgangspunkt i datamaterialet, og en deduktiv tilnærming ved å se faglitteratur i forhold til elevenes opplevelser. Dette inngikk i den hermeneutiske sirkel der jeg forsøkte å se det helhetlige bildet og de ulike delene i sammenheng. I de skriftlige versjonene av lydopptakene forsøkte jeg å bevare det meningsfulle innholdet med elevenes egne stemmer. Med det mener jeg at jeg har beholdt utsagn i en setning fremfor å skrive inn bekreftende ord fra meg som "ja", der det ville avbrutt meningsinnholdet i uttalelsen. Videre valgte jeg å synliggjøre tydelige pauser med "... " og usikkerhet med ord som "eh" og "lissom", i tillegg til gjentakelser av ord. Emosjonelle uttrykk som for eksempel latter ble i hovedsak ikke en del av transkripsjonen fordi elevene virket å ha et profesjonelt forhold til rollen i intervjuet. Valgene er tatt på grunnlag av hva jeg selv har vurdert som mest hensiktsmessig ut ifra problemstillingen og at det ikke finnes noen faste regler for hva som er riktig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190, s. 194).

I større grad har jeg fortolket elevenes meninger i oppgaven som presenteres for lesere, enn i de skrevne lydopptakene. Språklig sett har jeg forsøkt å holde en pragmatisk

balanse mellom å uttrykke elevenes utsagn på en identisk måte, samtidig som jeg har ønsket å gjøre teksten leservennlig. For eksempel er eventuelle dialekter oversatt til min Oslodialekt, men med flere a-ender enn det jeg normalt ville skrevet. I tillegg er de fleste sitatene fra elevene meningsfortettet, det vil si å forkorte utsagn til mer presise uttrykk for intervjupersonenes meninger (Kvale, 1997). Ulik grad av meningsfortetting har gitt noen sitater et muntlig preg, mens andre fremstår mer formelle. I hvilken grad jeg har meningsfortettet avhenger av hva som har virket mest hensiktsmessig med tanke på det originale utsagnet, for å presentere meningsinnholdet leservennlig og ærlig.

4.3.2 Analyse med temasentrert tilnærming

Arbeidet med å analysere datamaterialet begynte parallelt med transkriberingen av lydopptakene. Jeg jobbet etter det Thagaard (2013) beskriver som en temasentrert tilnærming, hvor formålet er å kunne gå i dybden på temaet som studeres (s. 181). Analysen er tematisk fordi det er utvalgets opplevelser av temaet vurdering i kroppsøving som er i fokus, ikke samlede erfaringer hos enkelte elever.

Temabaserte analyser har sitt utgangspunkt i en systematisk klassifisering av datamaterialet (Thagaard, 2013). Jeg løste det ved å utarbeide et analyseskjema (se vedlegg nr. 3) der de ulike kategoriene utgjorde deltemaer fra intervjuguiden. Hver kategori fikk sin egen fargekode. De mest interessante meningsutsagnene i den transkriberte teksten ble merket med den fargekoden som passet best, og kopiert til rett kategori i analyseskjemaet. Sitater jeg vurderte som interessante, men i mindre grad, ble bare merket med fargekode i transkripsjonen av intervjuene. Hensikten var å gjøre et utvalg av det mest interessante datamaterialet for å ha et utgangspunkt til arbeidet med resultater og diskusjon, samtidig som transkripsjonsteksten skulle være mer oversiktlig når det ble behov for å gå tilbake til den.

En utfordring med temabasert analyse er at utsnitt av teksten kan bli brukt utenfor sammenhengen og at helheten i datamaterialet dermed blir borte (Thagaard, 2013). Etter hvert som jeg skrev diskusjonen oppdaget jeg at deler av enkelte sitater kunne være til nytte under andre temaer enn der de først var kategorisert. Det var også slik at deler av datamaterialet ble mer interessant sett i lys av teori, enn jeg forutså i fasen med transkribering og tidlig analyse. Den hermeneutiske sirkel med kontinuerlige vekslinger mellom teori, utdrag av datamaterialet og helheten, bidro dermed til en dypere forståelse

av meningen i elevenes opplevelser. Kategoriseringen og fargekodene var til stor hjelp for å navigere i datamaterialet, slik at jeg enklere kunne kontrollere at materiell som ble inkludert i oppgavens diskusjonsdel ble brukt i en relevant sammenheng. Resultatene fra undersøkelsen følger i kapittel 5 sammen med diskusjonen. Hensikten med å skrive resultat og diskusjon sammen er å diskutere mine resultater i lys av teori, tidligere forskning og annen litteratur som viser seg å være relevant. Det kan gi mindre gjentakelser og henvisninger til ulike deler av teksten. En utfordring med en slik løsning er at det krever tydelige skiller mellom elevenes utsagn, mine tolkninger og litteratur.

4.3.3 Forskerens situering i fremstillingen av datamaterialet

Valgene forskeren foretar i den skriftlige fremstillingen vil på linje med andre faser i forskningsprosessen, være preget av forskerens selvbiografi (Kvale, 1997). Ettersom kvalitative presentasjoner påvirkes av hvordan forskeren forstår datamaterialet og anvender teori, kan de til dels anses som konstruksjoner av forskeren (Thagaard, 2013). Forskeren bør derfor gjøre rede for sin situering i bearbeiding og ferdigstilling av teksten, på lik linje med prosjektets øvrige faser (Neumann & Neumann, 2012).

Min situering i den skriftlige fremstillingen er hovedsakelig preget av ønsket om å kunne stå inne for teksten etter publisering. Som masterstudent betyr det at min hensikt er å presentere resultater som reflekterer det elevene fortalte i intervjuamtalene. Det innebærer også at jeg som lærer i kroppsøving ønsker å kunne forsvare det jeg har skrevet i fremtidige faglige diskusjoner. Fremstillingen er imidlertid ikke en refleksjon av min selvbiografiske situering fordi temaet vurdering i kroppsøving styres av skolepolitiske og pedagogiske rammer. Plasseringen jeg har inntatt i teksten kan ses som en balansert løsning mellom min selvbiografiske situering, og det handlingsrommet kroppsøvingslærere jobber innenfor.

Thagaard (2013) viser til at målgruppen er vesentlig å ta hensyn til i fremstillingen. Potensielle lesere av denne oppgaven finnes i utgangspunktet blant praktiserende lærere og studenter i kroppsøving. Muligheten for å tilpasse presentasjonen til leserne kan utgjøre en styrke for prosjektet ved at resultatene blir mer forståelige. Imidlertid kan det være en utfordring dersom resultatene fordreies når teksten tilpasses målgruppen. I dette tilfellet var bearbeidingen av lydopptak til publisert tekst et forsøk på å videreformidle elevenes utsagn fra intervjuene. At den sannsynlige lesergruppen har erfaring med

skoleelever og innsikt i temaet vurdering i kroppsøving, reduserte behovet for å tilpasse elevenes utsagn i den skriftlige fremstillingen.

For forskeren kan det være vanskelig å vurdere egen innflytelse på forskningsprosessen og resultatene av den. Det er likevel viktig at leseren får innblikk i forskningsarbeidet og faktorer som kan ha påvirket vurderinger i prosessen fordi det kan bidra til å gi legitimitet til resultatene, og skape en positiv oppfatning til forskningstilnærmingen (Markula & Silk, 2011; Thagaard, 2013).

4.4 Etikk overfor de intervjuede elevene

Som forsker innen idrettsvitenskap arbeidet jeg etter etiske retningslinjer fra *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) påpeker at retningslinjene styrer hvordan en forsker skal forholde seg til andre forskere og informanter. Dette kapitlet behandler etikk ovenfor intervjupersonene i denne undersøkelsen. Etikk ovenfor andre forskere er omtalt i kapittel 4.5. Prosjektet mitt ble godkjent hos personvernombudet ved Norsk senter for forskningsdata (NSD) før datainnsamlingen startet (se vedlegg nr. 4).

4.4.1 Informert samtykke

Forskning på barn og ungdom medfører enkelte særskilte hensyn til informert samtykke, men normalt sett er det tilstrekkelig at intervjupersonen har fylt 15 år for å godkjenne deltakelsen på egen hånd (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016; Personvernombudet, u.å.). De fleste elevene på 10. trinn skoleåret 2017/2018 fylte 15 år i løpet av 2017, men det var nødvendig å huske at det måtte innhentes samtykke fra foresatte dersom noen av intervjupersonene ikke hadde blitt 15 år på tidspunktene for intervjuene. I tråd med anbefalingene fra NESH ble det av hensyn til elevenes alder utarbeidet et eget alderstilpasset informasjonsskriv. Der ble prosjektets formål, hva deltakelse innebærer, informasjonsbehandling og frivillig deltakelse forklart med et enklere språk enn tilsvarende informasjon til skoleledere og kroppsøvingslærere. Vedlagt informasjonsskrivet lå et samtykkeskjema med kontaktopplysninger til meg og veileder, for eventuelle spørsmål. I rekrutteringsfasen og før oppstart av selve intervjuet ble innholdet i informasjonsskrivet poengtert, med mulighet til å stille spørsmål. Dermed antok jeg at elevene i utvalget hadde fått

tilstrekkelig informasjon om undersøkelsen og forstått muligheten de hadde til å trekke seg under intervjuet, slik Laake et al. (2008) påpeker viktigheten av.

4.4.2 Personopplysninger og konfidensialitet

En viktig del av NESH sine etiske retningslinjer er behandling av personopplysninger. NESH definerer det som "opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson" (referert i Thagaard, 2013, s. 25). Navn, telefonnummer, epostadresse og personlige kjennetegn er opplysninger jeg innehar som kan bidra til å identifisere elevene i utvalget mitt. Derfor ble intervjupersonene anonymisert i transkriberingen av intervjuene og det blir brukt fiktive navn i den skriftlige fremstillingen. Dokumenter med personlige opplysninger har ikke vært lagret på min private datamaskin og har således blitt oppbevart adskilt fra dokumenter med uttalelser i intervjuene.

Datamaterialet fra intervjuene var det kun jeg som hadde innsyn i gjennom prosessen. Det ble lagret på min passordbeskyttede personlige datamaskin gjennom prosjektet. Når arbeidet med masteroppgaven er fullført i juni 2018, vil dokumenter med opplysninger om intervjupersonene og deres uttalelser bli makulert eller slettet. Ved å behandle personlige opplysninger konfidensielt, vil ikke bruk og formidling av forskningsdataene påvirke intervjupersonene i fremtiden (Thagaard, 2013).

4.4.3 Konsekvenser av deltakelse

For å unngå eventuelle negative opplevelser underveis og i etterkant av intervjuene, reflekterte jeg over potensielle konsekvenser for intervjupersonene i prosjektets planleggingsfase. De fleste ungdomsskoleelever har antakeligvis et uklart forhold til hva forskning innebærer. Derfor forsøkte jeg å bruke ord som *undersøkelse* eller *intervju* for å gjøre meg bedre forstått. Manglende kunnskap hos elevene om omfanget av temaet vurdering i kroppsøving, kan allikevel ha bidratt til noe usikkerhet om hvordan intervjuet ville utarte seg.

Ettersom mange elever meldte seg frivillig tror jeg ikke de forventet ubehageligheter ved deltakelse. Likevel forberedte jeg meg på å treffe elever med et negativt forhold til kroppsøving og vurdering, og at noen spørsmål kunne oppleves ubehagelige for dem. Særlig en elev virket å ha et negativt forhold til vurdering i kroppsøving, og viste stort behov for å prate om temaet. For å være i forkant av slike utfordringer, var jeg opptatt av å være sikker på at elevene hadde snakket ferdig før jeg stilte et nytt spørsmål. Dette

fokuserte jeg særlig på i intervjuet med denne eleven. I etterkant virket eleven ekstra takknemlig for å ha fått lov til å delta i undersøkelsen. Mine opplevelser ga meg ingen grunn til å tro at undersøkelsen medførte negative konsekvenser for intervjupersonene.

4.5 Kvalitetssikring av kvalitativ forskning

Å kvalitetssikre kvalitativ forskning går ut på å følge etiske prinsipper som vedrører andre forskere og lesere. Silverman (2011) bruker begrepene *reliabilitet* og *validitet* for å gi forskningen troverdighet (referert i Thagaard, 2013). Videre bruker Silverman (2011) begrepet *gjennomsiktighet* [Thagaard sin oversettelse av "transparency"] om grep som styrker forskningens troverdighet. Det innebærer blant annet at forskeren må være ærlig om hvordan resultatene har blitt til, og om tolkninger har gitt resultater som gjenspeiler det som har blitt studert (Thagaard, 2013).

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet betegner påliteligheten av forskningens fremgangsmåte (Thagaard, 2013). Å søke etter sannhet er grunnleggende i vitenskapelig virksomhet (Tranøy, 1986). Mitt prosjekt søkte ikke etter en objektiv sannhet, men den subjektive sannheten som intervjupersonene opplever. Det innebærer at mine funn ikke er direkte kontrollerbare, ettersom andre forskere ikke kan få formidlet identiske opplevelser fra andre intervjupersoner. Reliabilitet i dette prosjektet handler derfor om å forklare hvordan jeg arbeidet og hvordan min rolle kan ha påvirket resultatene.

Thagaard (2013) legger særlig vekt på at relasjonen mellom forsker og informant, i tillegg til forskerens erfaring på forskningsfeltet, må klargjøres fordi det kan påvirke datamaterialet. Min arbeidserfaring som lærer i kroppsøving er en del av den selvbiografiske situeringen, som kan ha påvirket interaksjonen med intervjupersonene. Ifølge Neumann og Neumann (2012) kan dette ha preget datamaterialet, samt min tolkning og analyse av det. Derfor ble lærerbakgrunnen min omtalt som en del av prosjektets bakgrunn i kapittel 1.1. Min mulige påvirkning av prosjektet er gjort rede for gjennom bruk av begrepet situering i kapittel 4.1.2 og 4.3.3. Gjennom åpenhet om vitenskapelig utgangspunkt og det metodiske arbeidet bidrar jeg til å gi prosjektet gjennomsiktighet. Slik kan andre vurdere reliabiliteten på arbeidet og sammenligne resultatene med annen forskning på feltet (Thagaard, 2013).

4.5.2 Validitet og overførbarhet

Validitet knytter seg til grunnlaget for tolkningene som er gjort, og om prosjektets funn reflekterer det som har blitt undersøkt (Thagaard, 2013). Hensikten med undersøkelsen var å undersøke elevers opplevelse av undervisvurdering i kroppsøving. Resultatene i fremstillingen er basert på uttalelser i intervjuene. Det er ikke opplagt at elevene har formidlet sine ærlige meninger, men jeg ser det som et uttrykk for tillit til min rolle i intervjusituasjonen at jeg fikk svar som var mer og mindre fordelaktige for lærerne deres. Funnene i undersøkelsen hviler også på min tolkning av elevenes opplevelser. Derfor har jeg gjort rede for hvordan min situering kan ha påvirket forståelsen og fremstillingen av datamaterialet. På denne måten sikres gjennomsiktighet, slik at andre kan vurdere validiteten av mine tolkninger og resultater i undersøkelsen (Thagaard, 2013).

Åpenhet rundt grunnlaget for egne tolkninger styrker også validiteten utenfor eget prosjekt. "Seale knytter ekstern validitet til hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger" (Thagaard, 2013, s. 205). Begrepet *overførbarhet* kan brukes for å beskrive hvordan et prosjekt kan bidra til en generell forståelse. Gjennomsiktighet bidrar til at tolkninger og resultater i denne undersøkelsen kan ses i sammenheng med andre forskningsbidrag (Thagaard, 2013). Utvalget på åtte elever er ikke stort nok til at resultatene er overførbare til en allmenn forståelse av hvordan elever på 10. trinn opplever vurdering i kroppsøving. Likevel kan prosjektet bidra til å få frem beretninger fra enkeltelever om hvordan det er å være skoleelev som skal vurderes i kroppsøving.

5. Resultater og diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og diskutere resultatene av datainnsamlingen. Med utgangspunkt i et omfangsrikt materiale har jeg valgt ut innhold som skal presentere utvalgets opplevelser av vurdering i kroppsøving, med likheter og ulikheter, på en realistisk måte innenfor oppgavens rammer. Jeg har forsøkt å få frem bredden i utvalgets oppfatninger, for å vise at vurdering i kroppsøving er et tema det finnes mange forskjellige meninger om. Det er med på å vise kompleksiteten i systemet vurdering. Resultatene vil diskuteres i lys av oppgavens teoretiske forankring, tidligere forskning innen temaet og annen relevant litteratur. For å skille elevenes sitater tydelig fra annen tekst, er de markert i *kursiv*. Sitater i sitatene, som når elevene tar stemmen til en tredjeperson, er markert med 'enkelt anførselstegn'. Innledningsvis presenteres elevene i utvalget.

5.1 Presentasjon av utvalget

Presentasjonen av de intervjuede elevene følger i tilknytning til resultater og diskusjon, som forklart i kapittel 4.2.1. Den forteller kort om elevenes alder, antall år ved nåværende skole og hvilket valgfag de har. Videre beskrives trivsel på skolen generelt og i ulike fag, opplevelse av kroppsøvingfaget, samt hva elevene hevder at de gjør på fritiden. Formålet er å gi et bilde av de ulike elevene, for å skape en bedre forståelse av utsagnene som presenteres videre i diskusjonen. Elevene presenteres med fiktive navn.

Adam

Adam var den eneste eleven som var 14 år da intervjuet ble gjennomført, de andre elevene hadde fylt 15 år. Generelt trives han veldig godt på skolen som han har gått på siden siste halvdel av mellomtrinnet. Han liker kroppsøving og valgfaget "fysisk aktivitet og helse" ekstra godt. Det valgfaget har han hatt i alle tre årene på ungdomsskolen. Han har valgt det faget fordi han trives med å bruke kroppen til å bevege seg, og han føler at han får bidratt i timene ved å vise hva han kan. I kroppsøving mener han at elevene lærer teknikker i ulike sporter. Han peker særlig på fotball med pasningsspill, orientere seg etter ballen og å lese spillet. Fritiden bruker han på å spille fotball i en lokal klubb og på dataskjerm.

Berit

Berit har vært elev ved den samme skolen siden 1. klasse. På skolen trives hun godt fordi hun har mange venninner, og noen ekstra nære som hun er sammen med i friminuttene. De fleste fagene mener hun er ganske morsomme, men hun trekker særlig frem mindre teoretiske fag som mat og helse, kroppsøving og valgfaget "sal og scene". Det valgfaget har hun hatt hele ungdomsskoleløpet. Hun nevner uopfordret at hun har et høyt karaktersnitt og sjelden får karakter 4 eller lavere i noen fag. Kroppsøving opplever hun som et interessant fag, men hun kunne ønske seg flere timer. Hun liker at undervisningen er delt opp i ulike temaer, og at elevene får komme med innspill til innholdet. På fritiden spiller hun håndball fordi det er gøy og bidrar til at hun holder seg i god fysisk form.

Cecilie

Cecilie har gått på sin nåværende skole siden 1. klasse. Hun trives godt på skolen fordi hun har mange venner, og opplever at det er et godt klassemiljø. Kroppsøving og matematikk er de fagene hun liker best. Hun har ikke valgfag fordi hun tar matematikk på videregående skole. Andre praktisk-estetiske fag som kunst og håndverk, samt musikk liker hun ikke så godt. Cecilie trekker frem at kroppsøvingfaget er gøy, samt at hun liker å være i aktivitet og holde seg i form. På fritiden liker hun å trene sirkeltrening på treningssenter eller å jogge ute, alene eller sammen venner og familie.

David

David er inne i sitt tredje år ved sin nåværende skole fordi han måtte bytte skole ved overgang til ungdomsskolen. Han trives veldig godt på skolen, og trekker frem at det er hyggelige folk rundt han som skaper et godt læringsmiljø. De fagene han trives best med er matematikk, kroppsøving og engelsk fordi han føler han er god i disse fagene. Derfor er han ikke så glad i kunst og håndverk eller naturfag. Kroppsøvingfaget beskriver han som morsomt, og vektlegger at det er fint å få drive med andre aktiviteter enn det han gjør på fritiden. Han har hatt valgfaget "fysisk aktivitet og helse" gjennom hele ungdomsskolen. På fritiden spiller han badminton, er sammen med venner og gjør lekser.

Emilie

Emilie begynte ved sin nåværende skole ved starten av 9. trinn og trives generelt sett veldig godt på skolen. Særlig er hun glad i språkfag som norsk, engelsk og spansk, i tillegg til samfunnsfag. De fagene hun liker minst er matematikk, naturfag og kroppsøving. Hun misliker kroppsøving fordi hun ikke føler at læreren ser henne blant alle de andre elevene. I valgfag er hun "elevmentor" for elever på 8. trinn. På fritiden liker hun å jogge for seg selv, eller å være sammen med venner og familie.

Frank

Frank har gått på samme skole siden begynnelsen av ungdomsskolen. Der trives han bra, og særlig med fagene engelsk, musikk og samfunnsfag. Norsk og matematikk trives han mindre godt med. Kroppsøving opplever han veldig varierende fra time til time, og helt greit over tid. Han har "kantinedrift" som valgfag nå. Tidligere hadde han "sal og scene". Fritiden bruker han for det meste hjemme.

Guro

Guro har gått på samme skole fra 1. klasse. Hun forteller at hun trives bra, med kunst og håndverk som det faget hun liker best. Fransk er det faget hun liker minst. Forholdet hennes til kroppsøvingsfaget beskriver hun som varierende. Nå har hun valgfaget "sal og scene", men tidligere har hun hatt faget "innsats for andre". På fritiden danser hun moderne jazz, musikalteater og klassisk ballett.

Hilde

Hilde begynte på sin nåværende skole ved starten av 8. klasse og trives godt på skolen. Fagene hun liker best er kroppsøving og valgfaget "fysisk aktivitet og helse". Matematikk, naturfag og engelsk er hun ikke så glad i. Hun beskriver kroppsøvingsfaget som veldig gøy og bruker fritiden sin på å spille fotball.

5.2 Hva tenker elever om vurdering i skolen og hvordan det påvirker kroppsøvingsfaget?

Diskusjonen i kapittel 5.2.1 og 5.2.2 vil forsøke å si noe om elevenes opplevelse av systemet vurdering generelt ved å klargjøre hva elevene mener om vurdering i skolen og hvordan de oppfatter hensikten med vurdering. I 5.2.3 og de påfølgende kapitlene under 5.2 vil jeg rette diskusjonen spesifikt mot kroppsøving ved å svare på hva slags plass

elevene mener vurdering har i faget, hvordan karakterer påvirker deres opplevelse og om de opplever en læringskultur som oppmuntrer til innsats.

5.2.1 Hvordan opplever elevene vurdering i skolen generelt?

Som forklart i kapittel 3.3.1 kan begrepene læring og "accountability" brukes til å beskrive formålet med vurdering. Elevenes tanker om ordet vurdering, og om å bli vurdert i skolen generelt, retter seg mest mot "accountability". Det innebærer at vurdering skal definere nivået på elevenes kompetanse, og videreformidle det til andre instanser i utdanningssystemet (Hay & Penney, 2013). Videre i diskusjonen vil det norske ordet karaktersetting anvendes om den delen av begrepet som omhandler å fastslå elevenes kompetanse. "Accountability" vil bli brukt der vurdering og karaktersetting kan ha betydning for skolegang etter fullført grunnskole. Elevenes opplevelser av vurdering, kan relateres mot det erfarte nivået i modellen til Chan, Hay og Tinning (2011) (se figur nr. 3).

Utvalget har ambivalente følelser til vurdering i skolen generelt, men flesteparten virker totalt sett positive til vurdering fordi karaktersetting dekker et behov for kontroll ved å gi informasjon om deres faglige nivå. Flere elever svarte umiddelbart at de tenkte på karakterer når de hørte ordet *vurdering*. Inntrykket av at det først og fremst er karakterer, forsterkes av at elevene er samstemte i at vurdering hovedsakelig begynte på ungdomsskolen. På individnivå er det likevel sprikende syn på hvordan det er å bli vurdert. Cecilie forteller hvordan karaktersetting kan prege elevenes opplevelse av vurdering i skolen generelt:

Jeg synes det er litt stressende. Det kan bli mye med vurderinger for da glemmer man ofte hva man har som formål med faget, hva egentlig faget sier, eller hva faget tilbyr da. Ofte tenker man egentlig mer på karakteren og sånt.

Enkelte av elevene som umiddelbart tenkte på vurdering som karakterer, ser også den læringsfremmende siden av vurdering som Berit uttrykker slik:

Jeg tenker også på at det skal være en veiledning til hvordan man kan utvikle seg i faget og hvordan man blir bedre. Og det synes jeg at er veldig viktig, fordi uten denne tilbakemeldingen på hvordan man kan bli bedre, så er det nesten helt umulig å faktisk bli bedre. For da vet man ikke hva man skal holde fokus på.

Frank fokuserer på hvordan vurdering kan fungere som en belønning: "*Vurdering er på en måte det du får igjen for det du har gjort. Så hvis du gjør det skikkelig bra, så får du godt tilbake. Så det er på en måte en gave da. For hva du gjør*".

Guro forteller at følelsen av å beherske det som vurderes, påvirker hennes opplevelse:

Hvis det er et fag jeg føler jeg mestrer, så syns jeg det egentlig er litt spennende. Fordi at da får jeg vise at jeg kan ting. Og jeg vet at jeg mest sannsynlig kommer ganske godt ut av det. Men hvis det er et fag jeg er usikker i, så blir jeg jo stresset før og øver masse.

Det kan virke som det er en vanlig elevoppfatning å se på vurdering i skolen generelt, som en verdsetting av det de gjør og kan. Som Cecilie forteller kan fagenes formål og innhold overskygges av fokus på karakterer, noe som kan forhindre læring (Black & Wiliam, 1998; Butler 1987, 1988, referert av Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Vurdering ser altså ut til å være det systemet som tydeligst kommuniserer til elevene hva som er viktig i skolen (Penney et al., 2009; Hay & Penney, 2013). Cecilie og Frank beskriver en læringskultur som bærer preg av belønning, der karakterer benyttes som virkemiddel for å motivere til læring og skape resultater. En slik kultur står i motsetning til en kultur for måloppnåelse der selve læringsprosessen er det viktigste og formativ vurdering underveis er et virkemiddel for å fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Formativ vurdering beskriver i likhet med Berit, at beskjeder om hva man skal jobbe med er nødvendig for at vurdering skal være til hjelp i læringsarbeidet (Black & Wiliam, 2009; Ramaprasad, 1983; Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Hopfenbeck (2011a) viser til at elever forteller om mindre involvering i vurderingsarbeidet i ungdomsskolen og videregående skole, enn i barneskolen. Dette kan bidra til å forklare hvorfor læring er mindre fremtredende enn karaktersetting for elevene i denne undersøkelsen. Det kan virke som det er behov for å iverksette en mer læringsfremmende vurderingspraksis underveis i opplæringen i samsvar med regelverket (Forskrift til opplæringslova, § 3-11, 2006), slik at vurdering ikke hovedsakelig forbindes med karaktersetting. Berit påpeker dette behovet:

Karakterer er noe de fleste er litt redd for. Det er ikke selve vurderingen, det er karakteren. Man ser på et tall og bare: 'Oi, er det høyt eller lavt'? Og da syns

jeg at det kanskje er mest positivt å kun få litt vurdering, småkommentarer, som før selve vurderingen mot jul eller sommer da.

Flere elever trekker frem hvordan tilbakemeldinger kan hjelpe dem med å forbedre seg, særlig er de opptatt av å utvikle det de ikke mestrer så godt. Det kan tyde på at de er kjent med en undervisningspraksis der formativ vurdering er integrert i opplæringen (Black & Wiliam, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2016c). Likevel kan deres tanker om vurdering i stor grad relateres til karaktersetting, og i mindre grad mot læring. Er det karakterer underveis i opplæringen som oppleves som det viktigste formålet med vurdering også?

5.2.2 Hva er hensikten med vurdering i skolen?

Elevenes syn på målet med vurdering i skolen bidrar til å nyansere bildet som gis i kapittel 5.2.1 av at vurdering hovedsakelig er karaktersetting. "Accountability" er absolutt en del av hensikten de ser med vurdering, men det kommer tydeligere frem hos flere elever at vurdering også skal bidra til læring. Slik fremstår noen elever i større grad som det Leirhaug (2016a) omtaler som vurderingsliterate, som innebærer at de kan delta i en dialog om vurdering for å fremme læringsarbeidet (Hay & Penney, 2013).

Adam og David skiller seg ut ved å utelukkende nevne læring. Svaret fra Adam er i samsvar med det formative grunnlaget for VFL: "*Er å få barn eller ungdommer til å vite hva de får til og hva de må lære bedre*". De plasserer vurdering i det personlige paradigmet som ser vurdering som en naturlig del av undervisningen, og fokuserer på læring som formålet med vurdering (Black & Wiliam, 2009; Forskrift til opplæringslova, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2016b; Smith, 2009).

Frank og Hilde svarer hovedsakelig i lys av "accountability"-perspektivet ved å fokusere på at elev, lærer og fremtidige skoler har behov for informasjon om elevenes nivå. Frank mener at hensikten med vurdering er "*Å vise deg selv, og andre skoler som skal ta deg inn hvor god du er*". Det formålet ser vurdering i lys av det psykometriske paradigmet ved å fokusere på nytten av å vite hva eleven kan (Smith, 2009). Slik informasjon kan riktig nok brukes i læringsarbeidet for å se hva eleven må jobbe med (Black & Wiliam, 2009; Ramaprasad, 1983), men alene skaper det ikke læring og kan heller virke læringshemmende (Black & Wiliam, 1998).

Smith (2009) hevder at de ulike paradigmenene kan ha ulike hensikter i vurderingsarbeidet. Emilie og Guro gir støtte til dette ved å påpeke at vurdering både skal gi informasjon om faglig nivå, og være til hjelp for videre læring. Dette er på linje med det skolepolitiske formålet med vurdering i § 3-2 i Forskrift til opplæringslova (2006), som Emilie uttrykker:

Å vite hvor man ligger på karakterskalaen, hva man er flink til og hva man kanskje bør jobbe litt mer med. Hvis man har en femmer og har skikkelig lyst på en sekser, så kan man pushe seg selv litt mer i det man ikke var veldig flink i da.

Flere elever er klar over at vurdering skal fremme læring og kjenner til en formativ vurderingspraksis som skal bidra til måloppnåelse, ved å fortelle hva de skal gjøre for å forbedre seg (Black & Wiliam, 2009; Ramaprasad, 1983). Likevel virker hensikten med karaktersetting og "accountability" å være viktigere i elevenes verden. Elnan og Sando (2014) viser til en mulig forklaring når de skriver at "Formativ vurdering som skjer fortløpende og underveis kan være vanskeligere for eleven å identifisere" (s. 79). Karakterer kan tenkes å være et tydeligere språk med større betydning. I løpet av 10. klasse skal elevene søke seg inn på videregående opplæring, der standpunkt karakterene fra grunnskolen legger grunnlaget for hvilken videregående skole de kommer inn på. Hva de har lært og kan blir ikke vektlagt ved inntaket, foruten verdsettingen i form av en tallkarakter. Om en karakter er sterk eller svak, spiller ingen rolle i den konteksten.

I denne sammenhengen har noen elever sagt at de skal forbedre seg, og vite hvor gode de er. De har imidlertid ikke nevnt hva de skal forbedre seg og være gode på.

"Assessment literacy" kan bidra til å skape mer kjennskap til hensikten med vurdering, og gjøre lærernes arbeid forståelig for elevene (Leirhaug, MacPhail, & Annerstedt, 2016). Hva elevene skal forbedre og være gode på i kroppsøving, vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5.3.3 med tilhørende underkapitler, som handler om vurderingskriterier. Videre vil jeg diskutere elevenes syn på hvordan vurdering passer inn i kroppsøvingsfaget.

5.2.3 Hvordan ville kroppsøving vært uten vurdering? - "Eneste måten man kunne fått folk til å følge med på er hvis man hadde vært redd for læreren"

Karakterer i kroppsøving er et såpass omdiskutert tema at Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-4 om vurderingsuttrykk, var et av elementene som ble diskutert ved

gjennomgang av læreplanen og grunnlaget for vurdering i kroppsøving (Lyngstad et al., 2011). Elevenes svar på hvordan kroppsøving ville vært uten vurdering, kan i stor grad knyttes til karakterer. Spørsmålet engasjerte til motsettende oppfatninger. Elevene uttrykker at bortfall av vurdering i kroppsøving både kan gi positive utslag i form av mer glede og mindre press ved karaktersetting, men også negativ effekt på grunn av utfordringer med å engasjere elevene. De sier ingenting om at fravær av vurdering kan påvirke fagets status. Chan, Hay og Tinning (2011) antyder imidlertid denne sammenhengen.

I likhet med Frank, klarer Cecilie å vise til både fordeler og ulemper med fravær av vurdering: *"Ja det hadde vært litt spennende. Noen ville kanskje ha gitt blaffen i gymmen da, men kanskje flere gleder seg til å ha gym. Det kan egentlig variere fra person til person"*. De andre elevene hadde mer ensidige meninger. Med støtte fra David og Hilde, utdyper Berit det Cecilie sier om at vurdering kan ha en disiplinerende effekt på undervisning:

Da ville folk kanskje ikke ytet alt, bare gitt litt faen. Man visste at man ikke får karakterer, man visste at det er ingen som kommer til å vurdere deg og fortelle: 'Du må jobbe videre med dette, og dette her gjør du bra'. Eneste måten man kunne fått folk til å følge med på er hvis man hadde vært redd for læreren.

Emilie og Guro fremstår som om de har et anspent forhold til vurdering i kroppsøving. De vektlegger at fravær av vurdering kunne gitt en opplevelse av undervisningen i tråd med fagets formål om å bidra til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Guro mener at hun ville sluppet seg mer løs fordi hun har en konstant følelse av at læreren ser på det hun gjør. Emilie forklarer det slik: *"Jeg hadde kost meg mye mer i kroppsøvingstimene, og jeg hadde gleda meg mer. For nå går jeg i tiende og vil helst ha litt gode karakterer. Og da vil jeg ikke at kroppsøving skal trekke meg ned"*. Deres erfaringer med vurdering i kroppsøving kan ses i sammenheng med resultater fra Græsholt (2011), som antyder at jenter i større grad enn gutter har et anstrengt syn på vurdering i kroppsøving. Moen et al. (2018) viser også til at jenter trives dårligere i faget enn gutter, og at trivselen synker med økende alder.

Det kan se ut som at intensjonene med vurdering i forskrifter og veiledninger for vurdering (Forskrift til opplæringslova, § 3, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015f,

2015g), gir varierte utslag på individnivå. Det bidrar til å gjøre vurderingsarbeid utfordrende, blant annet fordi vurdering foregår i et skjevt maktforhold mellom elev og lærer (Hay & Penney, 2013). Funn fra undersøkelsen til Chan, Hay og Tinning (2011) tyder på at vurdering kan virke positivt på innsats, motivasjon og læring. Det inkluderer elever med liten tro på egne evner. En mulighet for å gi flere gode opplevelser i kroppsøvingfaget, kan være å involvere elevene i vurderingsarbeidet for å øke motivasjonen for læring (Hopfenbeck, 2011a). Mer kommunikasjon mellom elev og lærer kan bidra til å jevne ut det ubalanserte maktforholdet (Hay & Penney, 2013), og øke elevenes faglige kompetanse ved å øve opp evnen til selvregulering gjennom fokus på innsats (Hopfenbeck, 2011a; Utdanningsdirektoratet, 2015f).

Fra noen elevers ståsted ser det ut til at vurdering i kroppsøving kan skape et press gjennom karaktersetning, som kan være behagelig å slippe for enkelte elever. Samtidig mener andre elever at vurdering har en positiv disiplinerende effekt som hjelper til med å regulere motivasjonen. Det ser ut til å forsvare vurderingens plass i faget. Indirekte kan det tenkes at dette gjør vurdering læringsfremmende ved at elevene jobber bedre med faget, slik tidligere forskning indikerer (Chan, Hay & Tinning, 2011). Å kunne skille mellom læringsfremmende vurdering og karaktersetning er en viktig del av å være vurderingslitterat (Hay & Penney, 2013; Leirhaug & MacPhail, 2015). At elevene fokuserer på vurdering som karaktersetning kan ha sammenheng med at det er grunnlag for sammenligning dem imellom.

5.2.4 Sammenligner elevene karakterer i kroppsøving?

Elevene skal vurderes ut ifra egen oppnåelse av kompetansemålene og innsats, ikke i forhold til andre elever og deres kompetanse (Forskrift til opplæringslova, § 3-3, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015g). Enkelte elever er tydelige på at de sammenligner karakterer med andre. Flere andre elever forteller at karakterer blir snakket om og preger opplevelsen av vurdering, selv om de ikke sammenligner karakterer. Læring fremstår lite betydningsfullt i denne sammenheng. Det kan tyde på at karaktersetningen i seg selv, eller betydningen av karakterer for videre skolegang er det som betyr mest for elevene (Hay & Penney, 2013).

De som har det vanskeligste forholdet til vurdering i denne undersøkelsen er Emilie og Guro, som også er mest opptatt av å sammenligne seg med andre elever, noe Emilie beskriver:

Med en gang man får karakterkortet så er det: 'Åh, hva fikk du i det og det'. Og hvis du ikke sier det så er det: 'Åh, du fikk jævlig dårlig. Du fikk sikkert tre'. Så da må man jo si det hvis man fikk bedre enn tre. Så blir det sammenligna og da blir det veldig stort press. Man føler at hvis man fikk litt dårligere enn noen, så er man skikkelig dårlig.

En som virker å komme godt ut av sammenligning med andre elever er Hilde: "Hvis jeg hører at de andre får fire og sånn, og jeg får seks, så føler jeg meg jo god da". De andre elevene, som mener at de ikke sammenligner karakterer, uttaler seg i samme retning som Berit:

Man blir jo litt påvirket av hva klassekamerater får. Man har jo litt innblikk i hvordan andre er, selv om man skal prøve å fokusere på seg selv. Hvis det er en person som man føler har gjort det veldig dårlig, ikke stilt opp til timene og så videre, som får en bedre karakter, blir man jo litt sånn bitter.

At elevene påvirkes av medelevers karakterer, kan muligens forklares med at det kan være lettere å godta egen karakter dersom den oppleves rettferdig i forhold til medelever. Sitatene fra Emilie, Hilde og Berit viser at sammenligning med andre kan skape både positive og negative følelser hos elevene. Disse funnene kan tyde på at elevene opplever en læringskultur preget av rangering, der karakterer brukes som belønning (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Blant elevene som hevder at de sammenligner seg med andre, er også de med mest negativt forhold til vurdering i kroppsøving. At dette gjelder jenter i denne undersøkelsen kan være tilfeldig, men det kan muligens være med på å forklare funn fra andre undersøkelser som viser at jenter trives mindre godt i faget enn gutter (Græsholt, 2011, Moen et al., 2018).

5.2.5 Er det rom for å prøve og feile i kroppsøving?

Elevene skal få belønning for å yte innsats i kroppsøving, selv når det ikke resulterer i ferdighetsutvikling. Som jeg har gjort rede for i kapittel 3.3.3, ser det ut til å være enighet om at innsats i seg selv skal være tilstrekkelig for å få karakter fire (By, 2014; Leirhaug, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2015g). Øyehaug (2016) viser til rundskrivnet "Individuell vurdering Udir-5-2016" som utdyper forskrift til opplæringsloven kapittel

3. Merknaden i rundskrivet til § 3-16 i Forskrift til opplæringslova (2006) forteller at "Elevene skal ha mulighet til å prøve og feile underveis" (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Dette kan relateres til kultur for måloppnåelse der innsats og læring er mer i fokus for undervisningen, enn resultat og sammenligning (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Flertallet av elevene er klare på at vurdering med karakter ikke utelukker muligheten for å gjøre feil i undervisningen. David uttrykker det slik: "*Ja, det er ikke sånn at du må være perfekt for å få en sekser. Du kan jo gjøre feil og allikevel oppnå bra karakter*". Elevene som opplever lite rom for å gjøre feil er Emilie, Guro og Hilde. Hilde forklarer på denne måten: "*På testene, hvis du lissom har en dårlig dag og gjør det litt dårlig der, så er det det på en måte. Han skriver det ned*". Som beskrevet i kapittel 5.2.4, er det disse elevene som også sier at de sammenligner seg med andre elever. Frank forteller hvordan lærerens rolle kan ha innvirkning på opplevelsen av å kunne gjøre feil:

Det kan jo være litt skummelt at folk begynner å tenke: 'Hvis jeg ikke klarer det akkurat nå, så kommer læreren til å se det også gi meg dårlig karakter'. Men læreren sier: 'Dette er vanskelig, det går helt fint hvis du feiler, så bare prøv ditt beste'. Så ja, det er rom for feil.

Det kan tenkes at Frank i større grad enn Hilde opplever at læringsmiljøet fokuserer på måloppnåelse, der innsats brukes for å fremme læring. Noe som kan forklare hvorfor han føler at det er mer godtatt å ikke mestre ting så lenge han gjør sitt beste (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Dermed får resultat og sammenligning, representert ved testene som Hilde nevner, mindre betydning for hans erfaring med kroppøving.

5.2.6 Oppsummering

I hovedsak knytter elevene vurdering i skolen generelt til karaktersetting. Dette funnet understøttes av at de mener at vurdering ble en del av skolehverdagen deres på ungdomsskolen. For noen av de intervjuede elevene fremstår læring som en hensikt med vurdering, men da i mindre grad enn å få karakter. De fleste virker positive til karakterer fordi det gir nyttig informasjon om deres faglige nivå. Flere elever beskriver imidlertid et ambivalent forhold til vurdering fordi karaktersetting skaper stress. Dette er et argument for at elever bør bli vurderingsliterate, slik at de i større grad har forutsetninger for å se læring som den viktigste hensikten med vurdering og skille det fra karaktersetting (Hay & Penney, 2013).

Det er også et tydelig funn at vurdering forbindes med karaktersetting i kroppsøving. Spørsmål om hvordan faget ville vært uten vurdering, splitter utvalget i to grupper. På den ene siden trekkes det frem at vurdering er positivt for motivasjon og læringsmiljø. Dette har støtte i tidligere forskning som viser at vurdering kan være en positiv del av faget, for eksempel gjennom elevinvolvering (Chan, Hay & Tinning, 2011; Hopfenbeck, 2011a). Den andre gruppen består av jenter som mener at vurdering bidrar til stress og mindre glede i kroppsøvingfaget. Disse elevene forteller også at de sammenligner sine karakterer med andre elever, og at de opplever lite rom for å gjøre feil i undervisningen. Tendensen til at jenter er mindre positive til vurdering i kroppsøving, finnes også i Græsholt (2011) sin undersøkelse. Elevene som i større grad ser positive sider ved vurdering, forteller at de snakker mye om karakterer og blir påvirket av det. Likevel mener de at de ikke sammenligner seg med andre, og de føler i større grad at de kan gjøre feil uten at det påvirker karaktersettingen. I neste kapittel vil jeg undersøke forholdet mellom systemene vurdering og læreplan gjennom elevenes opplevelse av vurderingskriterier.

5.3 *Opplever elevene bruk og vektlegging av vurderingskriterier etter læreplan og vurderingsforskrifter?*

Dette forskningsspørsmålet har til hensikt å undersøke om de intervjuede elevene opplever sammenheng mellom systemet vurdering og systemet læreplan. Hvilke vurderingskriterier brukes og hvordan vektlegges de? I arbeidet har jeg først undersøkt elevenes syn på fagets innhold gjennom deres kjennskap til læreplanens formål og kompetansemål, og meninger om hva de skal lære i kroppsøving. Videre har jeg sett på sammenhengen mellom innholdet i kroppsøvingfaget og bruk av vurderingskriterier i lys av gjeldende vurderingsforskrifter. Til slutt har jeg drøftet sammenhengen mellom bruk av ferdighet som vurderingskriterium og formålet med faget.

5.3.1 *Kjenner elevene til fagets formål og kompetansemål?*

Kroppsøvingfagets formål beskriver det som et allmenndannende fag, der elevene skal lære gjennom variert fysisk aktivitet. Femten kompetansemål tydeliggjør hva elevene skal kunne etter endt grunnskoleopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). De fleste av elevene sin forståelse av formålet med faget er uklar, men i tråd med tidligere forskning (Leirhaug, 2016a; Leirhaug & MacPhail, 2015) kan den diskuteres i lys av et

helse- og/eller idrettsperspektiv. En elev bruker imidlertid vurderingskriterier som utgangspunkt for sin forståelse av fagets hensikt. Det kommer ikke frem at faget skal være allmenndannende, og begreper som kompetansemål og læringsmål virker ukjent for elevene. Manglende kjennskap til læreplanens innhold samsvarer med at det ofte er mer fokus på hva elevene skal gjøre enn hva de skal lære i kroppsøving (Redelius et al., 2015).

Rett før jeg gjennomførte intervjuet med Emilie observerte jeg klassen hennes i første del av timen. Den foregikk i et ordinært klasserom, og undervisningen var rettet mot en kommende skriftlig prøve i kompetansemål innen hovedområdet "trening og livsstil". Kompetansemålene ble lest opp av læreren, var skrevet i en presentasjon som ble vist på prosjektor og delt ut i papirform til elevene. Likevel var kompetansemål ukjent for Emilie i intervjuet rett etterpå. Hopfenbeck (2011a) påpeker at mange lærere erfarer at det som undervises fort kan bli glemt av elevene. Læringsinnholdet i kroppsøving virker å ha en svak posisjon hos elevene, som Hilde uttrykker: *"Jeg lærer egentlig ingenting. Det er bare å komme, så gjør man det"*. Dette kan ses i sammenheng med funn fra Øyehaug (2016) sin undersøkelse, der det viktigste for elevene var "å ha det gøy" i kroppsøving (s. 95). *Glede* er et sentralt ord i fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015b), men med liten kjennskap til læreplanen uttrykker elevene i denne undersøkelsen i større grad andre formål med kroppsøvingsfaget.

Engström (2008) beskriver læring av ferdigheter og fysisk trening som to hensikter med fysisk aktivitet. Dette kan knyttes til diskursene rundt helse og idrett som bidrar til å påvirke kroppsøvingsfaget (Leirhaug, 2016a). Adam fokuserer på helseperspektivet når han uttrykker: *"Det er litt vanskelig. Men målet kan være å få oss til å bli mer aktive. Få ungene til å gå ut, gjøre sport, fremfor å sitte hjemme og spille på en skjerm"*. David tar i større grad idrettsperspektivet:

Det er jo, få kunnskap om alle idretter. Sånn at du kan snakke om det, kanskje spille det med venner og sånn. Hvis du er på ferie og møter noen så kan du jo si: 'Ja, det har vi spilt på skolen så jeg kan jo litt, og kan bli med'.

Cecilie mener at kroppsøving først og fremst skal gi litt fysisk aktivitet mellom de andre skolefagene. Å begrunne kroppsøving instrumentalistisk gjennom helse eller rekreasjon, bidrar til å svekke fagets egenverdi som læringsfag i skolen (Ommundsen, 2005, 2013).

David utvider idrettsperspektivet ved å tilføye at de har undervisning i kroppsøving for å bli kjent med sin egen kropp, og hva man kan gjøre med den. Å bli kjent med kroppen sin gjennom varierte bevegelsesformer, kan i større grad kobles mot læring enn aktivitet i et helse- og/eller idrettsperspektiv fordi det kan bidra til en dypere elevinvolvering enn tradisjonell idrettspraksis (Borgen & Engelsrud, 2015; Borgen et al., 2015).

Berit skiller seg litt ut fra de andre elevene ved å uttrykke et formål som kan ses i sammenheng med to vurderingskriterier:

Målet er at man skal kanskje kunne yte best mulig og kunne utvikle seg fra kanskje ikke å være så flink til å være flinkere. Eller hvis man er veldig flink at man holder seg på det nivået og ikke går nedover. Rett og slett at man blir fornøyd med sin egen innsats.

Det kan virke som hun tar utgangspunkt i vurderingskriteriene innsats og ferdighet når hun beskriver sin forståelse av formålet med kroppsøvingsfaget. Utsagnet til Berit kan tyde på at systemet vurdering påvirker hennes oppfatning av systemet læreplan, i likhet med det Hay og Penney (2013) mener.

Fagets formål er mangfoldig, noe som i kombinasjon med liten kjennskap til læreplanen kan forklare uenigheten blant elevene om fagets hensikt. Dette peker på et behov for å gjøre elevene mer vurderingsliterate ved å øke bevisstheten om hvorfor faget er en del av skolehverdagen. Liten kunnskap om kroppsøving på læreplannivå, kan tenkes å begrense forståelsen av hensikten og påvirke synet på faget. Vurderingsliterate elever har bedre potensiale til å forbedre det læringsfremmende vurderingsarbeidet i faget (Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). Det kan imidlertid være en utfordring å gjøre læringsarbeid i kroppsøving interessant for elevene, ettersom idrettsperspektivet etterfulgt av helseperspektivet virker å være viktigst i elevenes begrunnelser for faget.

5.3.2 Hva mener elevene at de skal lære i kroppsøving?

Hva elevene skal lære i kroppsøving bør styre valg av innhold eller læringsaktiviteter (Hay & Penney, 2013). Som beskrevet nærmere i kapittel 3.3.3, uttrykker læreplanen at kompetansen i kroppsøving skal utvikles gjennom varierte bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Flertallet av elevene har imidlertid et syn på læring i faget, og opplever forventninger fra læreren i tråd med det Kirk (2010) beskriver som "physical-education-as-sport-techniques". En slik praksis bygger på en utbredt

forståelse blant lærere om at idrett skal utgjøre innholdet i kroppsøvningsfaget (Kirk, 2010), og kan ses i sammenheng med at hensikten med faget oppfattes som å lære idrettsferdigheter (Engström, 2008). At de fleste elevene ser det slik kan forklares med at de har liten kjennskap til læreplanen, og svarer ut i fra den praksisen de opplever. Likevel er det noen elever som nevner at de ønsker å lære helserelatert kunnskap i kroppsøving.

David setter læring i kroppsøving i sammenheng med idrettsutøvelse: "*Du skal lære basicen for idretten. For eksempel hvis vi har basket skal du lære å spille det, vise læreren at du kan sentre ballen, skyte, score mål, spille sammen med andre, ha det gøy*".

En utfordring med undervisning der hensikten er å lære idrettsferdigheter, er at det kan bringe med seg forventninger i samsvar med det psykometriske paradigmat beskrevet av Smith (2009). Emilie forklarer det slik: "*Jeg føler at han forventer det samme av alle. At det er en selvfølge at alle skal klare å løpe 3000 meter på en kort tid, det synes jeg blir veldig urettferdig*".

Adam og Guro ønsker å lære kunnskaper relatert til hovedområdet trening og livsstil. Guro viser forståelse i tråd med de store linjene i læreplanen:

Jeg synes det burde inneholde litt mer informasjon om hvordan man tar vare på sin egen kropp, og hvordan man holder seg i fysisk aktivitet og hvor ofte man burde gjøre det. Fordi det har vi jo aldri fått. Og det er jo det som kommer til å hjelpe oss senere i livet. Så vi vet hvordan man tar vare på seg selv når man ikke har gym lenger på skolen.

Guro sitt ønske er i tråd med fagets formål som blant annet sier at elevene skal "tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Det kan se ut som hun ser en side av faget som mange lærere ikke ser, ettersom undervisning ofte er rettet mot hovedområdet idrettsaktiviteter (Annerstedt, 2008; Bach, 2015; Moen et al., 2018). Ifølge Kirk (2010) er "physical-education-as-sport-techniques" nødt til å mislykkes, ettersom elevene av ulike grunner ikke kan lære idrettsferdigheter godt nok på skolen. Det er grunn til å merke seg at Hilde mener at hun kan det meste av ferdigheter fra før, så hun er litt usikker på om hun egentlig lærer det på skolen. Læring i kroppsøving dreier seg blant annet om at faget skal bidra til

kroppslig læring, men da i et bredere perspektiv enn idrettslige ferdigheter (Borgen, Hallås, Løndal, Moen & Gjølme, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2015f). Det kan se ut som at undervisning preget av helse- og/eller idrettsdiskursen i samfunnet (Engström, 2008; Leirhaug, 2016a), bidrar til å svekke kroppsøving som læringsfag (Ommundsen, 2005, 2013). Svakt læringsfokus kan medføre at faget står svakere ved innføringen av en times fysisk aktivitet i skolen hver dag (Borgen, et al., 2017).

Ingen av elevene nevner hovedområdet friluftsliv i denne undersøkelsen. Tidligere undersøkelser i videregående skole har vist at friluftsliv ofte blir nedprioritert i opplæringen (Bach, 2015; Græsholt, 2011; Jonskås, 2009), og det samme virker å være klart i grunnskolen (Moen et al., 2018). En tidligere forklaring har vært at timetallet i faget gjør det vanskelig å gjennomføre meningsfulle undervisningsøkter i naturen (Lyngstad et al. 2011). Dette bekreftes av undersøkelser som er gjennomført fra lærerperspektivet både før og etter revidert læreplan fra 2012 (Bach, 2015; Jonskås, 2009). Kirk (2010) peker på friluftslivets egenart som innebærer at det ofte må praktiseres utenfor skolens område, og er mer tidkrevende enn det skolens timeplan tillater. Han hevder at det er med på å forklare friluftslivets svake status i skolen, selv om han mener at friluftsliv har større overføringsverdi til livslang bevegelsesglede enn idrett.

Det kan virke som at flertallet av elevene i denne undersøkelsen opplever og ønsker et kroppsøvingsfag som fremstår som et bredt utvalg av ulike idrettsaktiviteter, slik Annerstedt (2008) beskriver faget. De merker allikevel at det er forventninger til fair play og innsats, selv om de er usikre på om de skal lære noe mer enn idrettsferdigheter. Enkelte elever etterlyser kunnskap tilknyttet trening og livsstil. Det kan tenkes at det elevene skal lære bør kommuniseres mer i tråd med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b), slik at kompetansebegrepet i kroppsøving omfatter mer enn idrettsferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015f).

5.3.3 Sammenheng mellom innhold og vurdering i kroppsøvingsfaget

Innholdet i kroppsøvingsfaget, eller læringsaktivitetene utledet fra kompetansemålene i læreplanen, består av ulike bevegelsesaktiviteter eller bevegelseskulturer. Et eksempel på dette er Moen et al. (2018) som har undersøkt innholdet i faget ved å spørre hvor ofte elevene møter aktiviteter som ballspill, dans, lek, vinteraktiviteter, moderne aktiviteter,

grunntrening, friluftsliv, friidrett og svømming i kroppsøving. Elevenes oppnåelse av kompetansemålene gjennom disse aktivitetene blir dermed gjenstand for vurdering (Forskrift til opplæringslova, § 3-3, 2006). Dette viser hvordan ulike didaktiske faktorer som læreplan, undervisning og vurdering henger sammen, og kan påvirke hverandre (Bjørndal & Lieberg, 1978; Penney et al., 2009).

Opplevelsen av kroppsøvingfaget kan påvirkes av at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget, og at elevenes atferd vurderes gjennom fair play som er synlig i hele læreplanen fra 1. trinn til Vg3 (Forskrift til opplæringslova, § 3-3, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dermed blir læringsaktiviteter i kroppsøving mer enn "physical education-as-sport-techniques" (Kirk, 2010), selv om faget påvirkes av den organiserte idretten (Leirhaug, 2016a). Dette ser ut til å være en kilde til uenighet om hva som bør vurderes i faget, og det synliggjør et særlig behov for å øke elevens kunnskap om vurdering og kompetanse i kroppsøving (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016).

Sandvik og Buland (2013) viser til debatt mellom vurdering av prestasjoner og innsats. Den er også til stede i denne undersøkelsen ettersom de fleste elevene mener at læreren legger mer vekt på ferdigheter, og mindre vekt på innsats enn de selv ønsker. De opplever også at innsats har mindre betydning i praksis enn læreren kommuniserer til dem. Betydningen av ferdigheter kan relateres til fagets innhold, som virker å være det Annerstedt (2008) omtaler som et koldtbord av idrettsaktiviteter. I kapittel 5.2.1 ble det antydnet at vurdering virker å bli et tema for elevene ved overgang til ungdomsskolen og innføring av karakterer. Berit og David forteller at dette sammenfaller med endring i fagets innhold fra lek- og spillpreget aktivitet, til mer utpreget idrettsaktivitet. Berit utdyper:

Begynte å få karakterer i åttende, mens vurdering... Jeg tror egentlig det begynte litt i åttende også. For på barneskolen var det ikke noe sånn at vi gikk gjennom så mange sporter ordentlig. Jeg husker tidlig på barneskolen så hadde vi stiv heks, hinderløyper, stikkball, kanonball og sånne ting omtrent hele tiden. Man får ikke så veldig mye ut av det føler jeg.

Funn fra undersøkelsen til Moen et al. (2018) viser at barneskoleelever i større grad enn ungdomsskoleelever ønsker å ha lek ofte i undervisningen, slik også Berit påpeker. Det kan diskuteres om elevenes vilje, eller lærernes forventninger til elevenes ønsker,

påvirker fagets innhold. En annen forklaring på at Berit og David merker endring i faget ved overgang til ungdomsskolen, kan være at systemet vurdering påvirker systemene undervisning og læreplan, slik Hay og Penney (2013) hevder. Leirhaug (2008) viser til at enkelte kompetansemål er enklere enn andre å vurdere med karakter. Muligens føler lærerne at det er mer konkret å vurdere ferdigheter i idrettsaktivitet, enn for eksempel deltakelse i lek.

Ballspill og grunntrening utgjør ofte store deler av innholdet i undervisningen i kroppsøving, mens dans og friluftsliv i liten grad praktiseres (Annerstedt, 2008; Moen et al., 2018; Redelius & Hay, 2009). Det gir mangelfull variasjon i bevegelseskultur (Kirk, 2010), og kan påvirke elevenes opplevelse av vurdering. Guro bemerker at variasjon i ulike ballspill uansett ikke er til hjelp for henne i forhold til vurdering:

Vi har jo forskjellige aktiviteter, men vi har jo aller mest fotball og basket og sånt. Når jeg blir vurdert i det, som jeg aldri har spilt i hele mitt liv. Så trekker jo det karakteren min ned, når jeg vet at jeg egentlig kunne fått til bedre hvis vi bare hadde hatt de riktige formene for fysisk aktivitet da.

Et av kompetansemålene i læreplanen for 8.-10. trinn sier at elevene skal kunne "trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 5). Dette kompetansemålet ser ut til å utgjøre hovedinnholdet i faget ettersom læring i kroppsøving ofte knyttes til idrettsferdigheter (Kirk, 2010; Leirhaug & MacPhail, 2015). Ulike bevegelseskulturer som svømming, dans og friluftsliv er likevel en del av en variert læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Større inkludering av bevegelseskulturer kan tenkes å åpne for vurderingskriterier som ikke er påvirket av ferdigheter fra den organiserte idretten.

5.3.3.1 Forbindelse mellom vurderingskriteriene

Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-1 stadfester at elevene har rett til å vite hva som utgjør grunnlaget for vurdering av deres kompetanse. Vurderingsgrunnlaget kan tydeliggjøres gjennom vurderingskriterier som beskriver hva som kreves (Utdanningsdirektoratet, 2015d, 2016d). Elevene forteller at lærerne i kroppsøving bruker kriterier som fair play, innsats og ferdigheter. De fleste mener at dette er gode vurderingskriterier, men de har ulike oppfatninger av hvor betydningsfulle de ulike kriteriene er og bør være. Som forklart i kapittel 3.3.3 er det ingen klare regler for

vektlegging av ulike sider ved elevenes kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015g). Det er et tydelig funn at flertallet av elevene i denne undersøkelsen ønsker bruk og vektlegging av skjønnsbaserte og differensielle vurderingskriterier som innsats, utvikling og fair play, på bekostning av universelle kriterier som ferdigheter. Ingen av elevene nevner kriteriet kunnskap, som er forklart som en del av kompetansebegrepet i kapittel 3.4.7.

Både Adam og Berit peker på samspillet mellom ulike vurderingskriterier. I likhet med flere lærere i Bach (2015) sin undersøkelse, hevder By (2014) at kriteriene for vurdering ikke bør være adskilte, men ses i sammenheng slik at det blir en helhetlig vurdering. Adam uttrykker forholdet mellom ferdigheter og innsats: "*Hvis du vil vise hvor god du er, så trenger du faktisk innsats*". Dette er et av argumentene som Leirhaug (2013) bruker for å forsvare innsats som vurderingskriterium i kroppsøving. Videre vil det være en fordel å vise fair play ved å bidra til et godt læringsmiljø, for å kunne yte en målrettet innsats som kan bidra til ferdighetsutvikling. Berit forklarer: "*Hvis man følger med og tar imot beskjeder, så presterer man antakeligvis bedre. For da vet man hva man skal gjøre. De forskjellige faktorene er jo litt avhengige av hverandre tenker jeg da*".

I undersøkelsen til Bach (2015) viste det seg at samtlige av åtte intervjuede lærere anså fair play som et viktig vurderingskriterium for å få karakter seks, men bare en lærer nevnte at det var viktig for å få karakter fire. Forskjellig kompetansenivå kan bidra til å forklare at elevene i min undersøkelse opplever ulik vektlegging av vurderingskriteriene.

5.3.3.2 Innsats - "...du burde jo ikke være Messi for å få en veldig god karakter"

Innsats er beskrevet som et differensielt vurderingskriterium i kapittel 3.4.7 fordi det baserer seg på lærerens skjønsmessige vurdering av elevenes arbeid for å bidra til egen og andres læring (Prøitz & Borgen, 2010; Resh, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2015g). Det fremstår som det viktigste vurderingskriteriet for elevene i denne undersøkelsen ettersom de opplever at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget, men de fleste likevel ønsker at det skal vektlegges mer. Elnan og Sando (2014) trekker frem flere studier som viser at innsats ikke nødvendigvis er et positivt vurderingskriterium, blant annet fordi elever med lav mestringsgrad har en tendens til å yte liten innsats for å skjule svake ferdigheter (s. 78). Innsats kan også bidra til å ta bort fokus fra læringsmål (Chan, Hay

& Tinning, 2011). Enkelte elever i denne undersøkelsen trekker frem utfordringer med at innsats medfører kontinuerlig vurdering, og kan være vanskelig å observere. Guro forklarer hvordan innsats gjør vurdering i kroppsøving annerledes enn i andre fag:

I andre fag så har man jo noen prøver på forskjellige tidspunkt i året. Også kommer det an på hva man får på de, og ikke så veldig mye på hvordan man gjør leksene eller er i timene. Mens i gym så er det litt mer, ja man blir vurdert mer eller mindre hele tiden føler jeg.

Frank hevder at kontinuerlig vurdering har en positiv effekt på undervisningen fordi det skjerper elevenes fokus. Samtidig trekker han frem at det oppleves "litt skummelt" at en dårlig dag kan påvirke karakteren i kroppsøving. De fleste elevene ønsker likevel mer vektlegging av innsats på bekostning av ferdigheter, Emilie er en av dem:

Jeg synes at man burde ha absolutt mest vekt på innstilling og innsats. Og absolutt minst vekt på ferdigheter. Man burde jo se på det. Kan du ikke sparke en ball liksom... Men du burde jo ikke være Messi for å få en veldig god karakter. Fordi, gjør du ditt beste, så burde jo det være bra nok for å få en sekser.

I likhet med Emilie mener Guro også at det å gjøre sitt beste bør kunne gi toppkarakter. Enkelte elever mener altså at innsats bør belønnes med mer enn karakter fire selv om det som forklart i kapittel 3.3.3 ikke synes å være rom for det i gjeldene forskrifter, føringer for vurdering og tidligere tolkninger av regelverket (By, 2014; Forskrift til opplæringslova, § 3-4, 2006; Leirhaug, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2015g).

Frank tar opp en utfordring med at innsats bedømmes på skjønn: "*Jeg gjør så godt jeg kan. Men, læreren misforstår og tror at jeg kan gjøre bedre fordi han tror at jeg kanskje tåler litt mer. Men så gjør jeg egentlig ikke det*". Han forteller at han er dårligere trent enn de fleste guttene i klassen, så når han yter sitt beste ser det ikke nødvendigvis slik ut for læreren. Differensielle vurderingskriterier som innsats åpner for at lærere kan vurdere sterke og svake elever ulikt (Elnan & Sando, 2014; Prøitz & Borgen, 2010). Det medfører imidlertid vanskeligheter fordi det kan være vanskelig å observere i hvilken grad elevene "utfordrer egen fysiske kapasitet" eller forsøker å løse faglige utfordringer kognitivt (Utdanningsdirektoratet, 2015g, s. 8), slik Aasland og Engelsrud (2017) påpeker.

Innsats virker å ha en sterk posisjon i kroppsøving ettersom elever og lærere i andre studier også anser det som det mest betydningsfulle vurderingskriteriet (Chan, Hay & Tinning, 2011; Moen et al., 2018). Zhu (2015) hevder at en del elever tror at idrettslige ferdigheter er medfødt, mens for eksempel matematiske ferdigheter er noe som kan læres. Det kan bidra til å forklare hvorfor elevene i den studien, i likhet med de fleste i min undersøkelse, mente at karaktersetningen bør fokusere på innsats fremfor ferdigheter. Dersom innsats skal være nok til å få karakter seks vil andre vurderingskriterier være overflødige. Det vil blant annet svekke ferdigheter som en del av hensikten med aktiviteter i faget (Engström, 2008), som Emilie noe selvmotsigende også påpeker at bør være en liten del av vurderingsgrunnlaget.

5.3.3.3 Fair play

Begrepet fair play er synlig i spesifikke kompetansemål på alle trinn i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b), og kan ifølge veiledningen til læreplanen knyttes til de andre kompetansemålene (2015f). Det kan betraktes som et differensielt vurderingskriterium (Resh, 2009; Bach, 2015), ettersom det baserer seg på en skjønsmessig vurdering som i stor grad kan relateres til elevenes adferd (Utdanningsdirektoratet, 2015f). For de fleste elevene i denne undersøkelsen er kriteriet lite diskutabelt. Hilde er den eneste eleven som ikke mener at fair play bør være et vurderingskriterium i kroppsøving. Hun forklarer at dette kriteriet skiller kroppsøving fra andre fag:

Altså, i matte så har du en prøve, og hvis du får seks på den, så får du seks. Da har du vurderingen din. Men i gym, så er det sånn hvis du er skikkelig god i noe, men er negativ mot de andre og sånn, så får du ikke så god vurdering. Og det er feil.

Frustrasjon til Hilde kan ses i sammenheng med at idrettsaktivitet ofte er utgangspunktet for læring i kroppsøving (Kirk, 2010; Leirhaug & MacPhail, 2015), men at det ikke er tilstrekkelig å vise idrettsferdigheter i aktivitetene. Veiledningen til læreplanen i kroppsøving forklarer hvorfor fair play er et relevant vurderingskriterium:

Samarbeid og lagspill er en forutsetning i faget. Elevene kan få toppkarakter i andre fag uten å samarbeide med andre, men det kan de ikke i kroppsøving. Klarer man å forankre sunne verdier og nevnte holdninger hos elevene, kan kroppsøvingsarenaen bli et

triveligere sted å være, og på sikt kan vi håpe på mer fair play i samfunnet for øvrig. (Utdanningsdirektoratet 2015f, s. 29).

Veiledningen til læreplanen i kroppsøving forklarer hvorfor kroppsøving er mer enn ferdigheter i idrett. Hilde viser en manglende forståelse for dette, selv om hun har fått tilbakemeldinger i fagsamtaler om å forbedre seg på fair play ved å bidra til å gjøre medelever bedre. En årsak kan være at det ser ut til å vektlegges mer i vurdering uten karakter, enn ved karaktersettingen: "*Han er veldig der at det er viktig med innstilling og positive kommentarer og sånn. Men altså, jeg er ganske dårlig på det men jeg får fortsatt seks hos han*". En forklaring kan være at idrettsferdigheter kompenserer for manglende fair play når karakterer settes. Det virker som om Hilde ser kroppsøving i et idrettsperspektiv, dermed blir hensikten med faget å vise og utvikle idrettsferdigheter (Engström, 2008, Leirhaug, 2016a). Videre blir logikken bak vurderingsordningen i kroppsøving feil i hennes verden fordi hun må bruke ferdighetene sine til å gjøre andre gode (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette aktualiserer sammenhengen mellom vurderingskriteriene. I hvilken grad kreves det ferdigheter og kunnskaper for å kunne hjelpe andre med å bli bedre?

5.3.3.4 Ferdighet - "man kan jo ikke så mye for at man ikke er god i alle sporter"

Ferdighet kan omtales som et universelt vurderingskriterium ettersom det setter absolutt mestring i fokus, noe som bidrar til at det kan ses i sammenheng med det psykometriske paradigmet (Resh, 2009; Smith, 2009). Flesteparten av elevene er enige med Engström (2008), som ser ferdigheter som en del av hensikten med faget. Ved vurdering er det imidlertid kun Hilde som ønsker at ferdigheter skal ha stor betydning. Likevel fremstår ferdigheter som det viktigste vurderingskriteriet når elevene forteller om lærerens vurderingspraksis. Flere av elevene virker å ha liten tro på at ferdigheter kan utvikles i kroppsøvingfaget.

Frank mener ferdigheter bør vurderes fordi han synes det er litt viktig. Han tilføyer at det allikevel kan være et urettferdig vurderingskriterium på grunn av at noen elever har lettere for å lære seg nye ferdigheter enn det andre har. Av den årsak har Guro et anstrengt syn på vurdering av ferdigheter:

Fordi at hvis man skal ha ferdigheter, så må man jo for det første ha flaks. At man får noen idretter man har drevet med før. Jeg står aldri på skøyter. Når vi har det, så greier ikke jeg det. Så det trekker karakteren min veldig ned.

Emilie og Guro opplever ferdighet som det mest betydningsfulle vurderingskriteriet. Guro begrunner at ferdigheter bør vektlegges mindre, til fordel for innsats med: *"man kan jo ikke så mye for at man ikke er god i alle sporter"*.

Hilde oppfatter også ferdighet som det viktigste vurderingskriteriet. Hun mener at det utgjør halvparten av lærerens vurderingsgrunnlag, og at resten fordeles på innsats og fair play. Imidlertid synes hun ikke at ferdigheter vektlegges tilstrekkelig: *"Ikke! Det her kan du ta opp med ... [navn på kroppsøvingslæreren hennes]. Ikke så mye sånn innstilling og fair play. Det skal gå på ferdigheter"*.

Det første kompetansemålet på 8.-10.trinn nevner spesifikt at elevene skal kunne bruke ferdigheter i ulike aktiviteter. I det andre kompetansemålet står det at elevene skal kunne "utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 5-6). I dette målet er ikke ferdighet nevnt, men det kan tenkes at det kreves gode svømmeferdigheter for å utføre svømmeteknikker effektivt. I de resterende kompetansemålene er ferdighetsbegrepet mindre tydelig, slik at det utgjør en mindre del av læreplanen. I likhet med Hilde virker det som om mange lærere har en begrenset forståelse av kroppsøvingsfagets formål, ettersom ferdigheter fremstår som det viktigste i fagets praksis (Kirk, 2010).

Kirk (2010) bruker blant annet mangel på ferdighetsutvikling i sin kritikk mot "physical education-as-sport-techniques". Lyngstad et al. (2011) påpeker også at timetallet i faget medfører at ferdighetsutvikling i enkelte aktiviteter vanskelig lar seg kombinere med arbeid rettet mot generell bevegelseskompetanse. Slik Frank og Guro er inne på, åpner vurderingskriteriet ferdighet for at elevenes bevegelsesbakgrunn og motoriske grunnlag kan påvirke karaktersetningen. Som nevnt i kapittel 5.3.3.2 viser Zhu (2015) til et statisk syn på ferdigheter blant elever. Det kan se ut som dette også gjelder for flere elever i denne undersøkelsen, og kan forklare at de fleste ønsker at læreren skal vektlegge ferdigheter i mindre grad. Vurdering av ferdighet virker å ha en negativ virkning på bevegelsesgleden til enkelte elever, noe som er motstridende til fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015b). At elevene likevel ser ferdigheter som en del av fagets

hensikt kan tolkes dit at de ønsker hjelp til å utvikle sin bevegelseskompetanse. Veiledning til læreplan i kroppsøving gir støtte til å vurdere læring og bruk av ferdigheter, ettersom grunnleggende bevegelsesferdigheter er en vesentlig del av faget. Det bør imidlertid være i kombinasjon med fair play, innsats og kunnskap slik at ikke ferdighet blir for dominerende i vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2015f).

5.3.3.5 Utvikling av ferdigheter

Det er et tydelig funn at elevene etterspør et vurderingskriterium som ikke kobles til kompetansemålene i kroppsøving av veiledningen til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Berit, Cecilie, David, Emilie og Frank sier uoppfordret at de ønsker at utvikling skal være en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Utvikling kan betraktes som et differensielt vurderingskriterium innen det personlige paradigmet der elevenes relative forbedring innen et tidsrom erstatter klare ferdighetskrav for vurdering (Resh, 2009; Smith, 2009).

Emilie forteller hvordan hun mener at vurdering av utvikling skal fungere: "*Læreren skal se det nivået du er på fra starten, også heller vurdere fra hvor du var i august til hvor du er i desember og liksom se din fremgang*". Bach (2015) hevder at lærerne i hennes undersøkelse forstår forholdet mellom ferdigheter og utvikling slik. Det virker imidlertid ikke som om elevene i denne undersøkelsen opplever en slik vurderingspraksis.

I likhet med Melograno (2007), ser Berit dilemmaet med at elever med gode fysiske forutsetninger og erfaring fra organisert idrett vil ha mindre mulighet til å vise utvikling fordi de befinner seg på et høyere ferdighetsnivå. Derfor tilføyer hun at utvikling særlig bør brukes for å vurdere elever med svakere forutsetninger, hvilket er i tråd med hva flere lærere hevder at de gjør (Prøitz & Borgen, 2010).

Melograno (2007) påpeker også utfordringene med å konkretisere hvor mye utvikling læreren skal forvente av ulike elever, og verdsette fremgang i ferdighetsnivå på en karakterskala. Han påpeker at vurdering av ferdighetsutvikling fremfor absolutte ferdigheter, kan gi større muligheter til å oppnå god karakter i kroppsøving for elever med lavt ferdighetsnivå. På den måten kan utvikling ha samme virkning som jeg har beskrevet i kapittel 3.3.3 at innsats kan ha. Lyngstad (2010) forklarer blant annet at

skjuleteknikker som "ribbeveggløping" er utbredt blant elever som misliker fysisk aktivitet. Han beskriver hvordan elever tilsynelatende viser god innsats ved å bevege seg mye, men egentlig forsøker å unngå å involvere seg i ballspill for å dekke over svake ferdigheter. En slik innsats vil neppe føre til utvikling. Det kan derfor diskuteres om vurdering av utvikling, i likhet med innsats, vil gi mer bevegelsesglede og gjøre det lettere å delta i læringsaktiviteter som omfatter fysisk aktivitet for elever som opplever at de har svak fysisk og motorisk kompetanse.

Det kommer ikke tydelig frem i Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-3 eller læreplanens kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015b) at utvikling skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. At flertallet av elevene er så klare på at de ønsker vurdering av ferdighetsutvikling fremfor absolutt mestring av idrettsferdigheter, kan tyde på at de vil ha et større innslag av differensielle vurderingskriterier i kroppsøving. En slik endring kan bidra til å gjøre forståelsen av ferdighet i faget mer differensiell og personlig (Resh, 2009; Smith, 2009). Det kan i enda større grad åpne for bruk av læreres faglige skjønn i vurderingsarbeidet, men det kan også skape større utfordringer med lærerens objektivitet i form av at læreren står i et maktforhold til elevene (Hay & Penney, 2013).

5.3.3.6 Har elevenes relasjon til læreren betydning?

Begrepet "trynefaktor" benyttes av Prøitz og Borgen (2010) for å beskrive elevs positive og negative trekk (s. 110). Forskrift til opplæringslova (2006) og læreplanens kompetansemål åpner opp for differensielle vurderingskriterier som innsats og fair play, som tillater læreren å bruke faglig skjønn. Prøitz og Borgen (2010) viser til Brookhart (1993) som hevder at lærere kan være både dommer og forsvarer i karaktersettingen. Det kan tenkes at "trynefaktor" kan påvirke lærerens valg av rolle. Flertallet av elevene i denne undersøkelsen opplever at læreren vil det beste for dem. Enkelte elever forteller imidlertid at vurdering og relasjon er forhold som påvirker hverandre.

Guro forteller at karaktersetting kan påvirke elevenes forhold til læreren: "*Man blir jo irritert på læreren når man mener man får en urettferdig karakter. Og når man mener at læreren har gitt deg en god karakter og anerkjent at du jobber, så blir man jo glad*".

Ingen elever har nevnt "trynefaktor" eller lignende begreper som vurderingskriterium. På direkte spørsmål forteller likevel to elever at relasjonen de har til læreren sin påvirker lærerens vurderinger. Hilde hevder at hun kommer godt ut av det: "*Han liker liksom de som er gode i gym da. Eller de som er sportslige. Så klart, jeg skjønner det jo*". Emilie gir også uttrykk for at en god relasjon til læreren er positivt ved vurdering, men at dette favoriserer andre elever:

Jeg føler at de han liker bedre får en bedre karakter. De han liker mindre får en dårligere karakter. Det kan bare være noe jeg innbiller meg, men det er sånn jeg føler det og det synes jeg blir helt feil.

Som Emilie selv påpeker, behøver det ikke nødvendigvis å være slik hun og Hilde opplever. Allikevel er det uheldig dersom elever opplever at det er andre ting enn det faglige som er gjenstand for vurdering. Nettopp dette kan være en mer aktuell problemstilling i kroppsøving enn i andre fag fordi kompetansebegrepet virker å være uklart for elever. I likhet med Prøitz og Borgen (2010), viser Bach (2015) til læreres vurderingspraksis som bærer preg av at ikke-faglige differensielle kriterier som oppmøte og deltakelse blir vektlagt i karaktersetting. Dette virker ikke å være tema for elevene i denne undersøkelsen, som stort sett opplever at de er informert om vurderingskriteriene og at faglige vurderingskriterier benyttes.

5.3.4 Fungerer ferdighetsvurdering i samsvar med fagets formål?

I kapittel 5.3.2 har jeg påpekt at de fleste elevene forstår faget som "physical education-as-sport-techniques" (Kirk, 2010), slik at noe av hensikten blir å utvikle idrettsferdigheter (Engström, 2008). Elevenes svar tyder på at ferdighetsvurdering kan bidra til at kroppsøvingfaget blir det Säfvenbom, Haugen og Bulie (2014) omtaler som et tveegget sverd, ved å skape positive og negative erfaringer med bevegelse. Fagets formål fastslår at det skal bidra til glede gjennom deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Flere elever uttrykker imidlertid at ferdighet kan være et lite motiverende vurderingskriterium og påvirke innsatsen i faget. Som nevnt i kapittel 5.3.3.2 kan dette forklares med at svake elever kan velge å yte lav innsats for å skjule manglende ferdigheter (Elnan & Sando, 2014).

Guro gir et oppsiktsvekkende svar på hvordan vurdering av ferdighet kan påvirke motivasjon:

I friidrett da, som ikke jeg er så veldig god i. Når han sier: 'Ja nå må du løpe og hoppe over den stangen'. Så vet jeg at jeg ikke kommer til å greie det og har virkelig, virkelig ikke lyst å gjøre det. Hele klassen ser på og venter at jeg skal hoppe og da har jeg veldig lite motivasjon. Så da har det hendt noen ganger at hvis jeg føler at det blir helt krise at jeg har sagt: 'Jeg må bare på do', eller funnet på en annen unnskyldning.

Utsagnet til Guro vitner om en opplevelse i faget som er langt unna formålet om å skape glede og mestring i bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2015b), og resulterer i en form for det Lyngstad (2010) omtaler som skjuleteknikk. Berit viser heller til at ferdighetsvurdering er med på å bygge opp under noe av hensikten hun ser i faget:

Man prøver jo å utvikle seg for å prestere bedre. Så hvis man har lyst til å få gode karakterer og gode resultater generelt, ikke kun faglig, men også utenom skolen, så tenker jeg det at å ha prestasjoner i bakhodet, det er ganske viktig.

De fleste andre elevene er enige med Berit i at vurdering av ferdighet kan være positivt fordi det gir mulighet for å vise seg frem, få anerkjennelse for noe man mestrer og hjelp til å forbedre ferdighetene sine. Det tyder på at ferdighet kan være et meningsfullt vurderingskriterium i kroppsøving slik Engström (2008) beskriver det som en hensikt med fysisk aktivitet. Imidlertid nevner flere elever også at det kan virke demotiverende å bli vurdert på ferdighet når det er noe som er vanskelig å lære seg eller de ikke mestrer så godt. Frank utdyper det med et eksempel:

Sist gang så hadde vi ballett, og da forstod jeg ingen ting med hvor jeg skulle plassere føttene mine. For eksempel når vi skulle stå med det ene beinet i 90 grader rett ut og sånn. Da mistet jeg motivasjonen veldig fort, men jeg prøver å holde meg oppe, men det er veldig vanskelig da.

Differensielle vurderingskriterier som fair play og innsats kan gi elevene insentiver for å jobbe med faget når det kan være vanskelig å mestre det man øver på, og for å motivere seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2015f, 2015g). Emilie forteller likevel at hennes reaksjon på vurdering med ferdigheter kan ha en uforutsigbar virkning på innsatsen:

Det har litt med dagsformen å gjøre. Hvis han sier sånn: 'Du får en firer', så kan jeg få masse motivasjon til å jobbe for å komme meg opp til en femmer eller forhåpentligvis sekser da. Men fordi at det går så mye på ferdigheter kan det også være sånn: 'Jeg får det ikke til uansett, det er bare slitsomt og gidder ikke bruke tid og energi på det.'

Emilie sitt utsagn viser hvordan vurdering i kroppsøving er et komplekst samspill mellom elever og lærer. Det viser behovet for å utvikle "assessment literacy" som forutsetninger for å håndtere det best mulig (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016a).

Sitatene fra Berit og Guro kan forstås ut ifra hva de ønsker å lære i faget. Berit ser mening i å utvikle sine idrettslige ferdigheter utenom skolen og kroppsøvingsfaget. Guro virker mer opptatt av at faget skal gi henne kunnskap om å ta vare på egen helse, noe som gjør ferdighetsvurdering mindre relevant for henne. En måte å gjøre vurdering av ferdighet relevant for flere elever, kan være å fokusere på generelle ferdigheter fremfor idrettsspesifikke ferdigheter. Cecilie trekker frem et eksempel fra fotball: *"Jeg vil jo bli bedre i aktivitetene. For eksempel hvis vi tar, fotball. Hvis noen sier at jeg bør øve mer på for eksempel å kommunisere med hele laget, så prøver jeg å forbedre det da"*. Kommunikasjon kan omtales som en generell ferdighet i lek, idrettsaktivitet og friluftsliv, i motsetning til innsiddepasning i fotball som er en idrettsspesifikk ferdighet. I kroppsøving er det mange sosiale situasjoner der kommunikasjon kan bidra til å skape læring. Som når elevene skal bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode, skape dansekomposisjoner og planlegge overnattingsturer (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Et relevant spørsmål er om det er ferdighetsvurderingen i seg selv, valg av læringsaktivitet eller organisering av undervisningen som i kombinasjon med ferdighetsvurdering kan være demotiverende for flere elever. I kapittel 3.4.7 vises det til at kroppslig læring er en del av kompetansebegrepet i kroppsøving, blant annet ved å bruke relevante ferdigheter i ulike sammenhenger (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Det kan tenkes at det vil være vanskelig å komme utenom ferdigheter i vurderingsarbeidet fordi det er en del av hensikten med fysisk aktivitet (Engström, 2008). Lærere i kroppsøving bør derfor ha kunnskap om at vurdering generelt og ferdighetsvurdering spesifikt kan være et sårbart tema for elever (Hay & Penney, 2013). Da kan de i større grad praktisere på en måte som skaper bevegelsesglede blant elevene, slik formålet med faget beskriver (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

5.3.5 Oppsummering

Elevenes kjennskap til systemet læreplan representert ved kroppsøvingsfagets formål og kompetansemål er svært begrenset. Dette innskrenker forutsetningene deres for å være

vurderingsliterate. Forståelse de har av faget er ikke tydelig, men i samsvar med tidligere forskning går erfaringene til de intervjuede elevene i retning mot å begrunne faget fra et helse- og/eller idrettsperspektiv, der idrett virker å være viktigst. Dette kan forklares med en fagtradisjon som fokuserer mer på aktivitet enn læring (Redelius et al., 2015), og at faget fremstår som "physical education-as-sport-techniques" (Kirk, 2010). Elevene virker fornøyde med en slik praksis. Imidlertid hevdes det at retningen på faget kan bidra til å svekke innslaget av læring i skolen (Borgen & Engelsrud, 2015; Borgen et al., 2015; Ommundsen, 2005, 2013). Elevenes inntrykk av hva de skal lære kan ses i tilknytning til oppfatningen av formålet med faget. Flesteparten av elevene mener at de skal utvikle idrettsferdigheter, mens enkelte nevner at de skal få helserelatert kunnskap.

Det kan virke som vurdering i kroppsøving oppleves annerledes enn i andre fag ved at fair play og innsats bare vektlegges i kroppsøving. De fleste elevene er komfortable med det, og det er et tydelig funn at de foretrekker skjønnsbaserte og differensielle vurderingskriterier. Enkelte elever forteller imidlertid at "trynefaktor" påvirker lærernes vurderinger, noe som viser en utfordring med kriterier som åpner for skjønn. Differensielle kriterier fremhever det kontekstuelle og personlige paradigmet med læringsprosessen i fokus (Smith, 2009). I samsvar med dette blir utvikling uoppfordret etterlyst som et eget vurderingskriterium, og innsats fremstår som det viktigste vurderingskriteriet blant elevene. Dette står i motsetning til det universelle kriteriet ferdigheter. Flesteparten av elevene mener at ferdigheter vektlegges mer, og innsats mindre, enn de blir fortalt av læreren. De ønsker en vektlegging i tråd med det de blir forespeilet. Opplevelsen elevene har av at ferdigheter er det viktigste kriteriet for lærerne, kan tenkes å være en konsekvens av at idrettsaktivitet virker å stå sterkt i faget. Elevene vektlegger at det er positivt å få anerkjennelse for det de mestrer og få hjelp til å utvikle ferdigheter, men at ferdigheter kan være et ekstra demotiverende vurderingskriterium når det er noe som er vanskelig. Enkelte elever nevner at det kan påvirke innsatsen negativt. I neste kapittel vil jeg undersøke forholdet mellom systemene vurdering og undervisning gjennom elevenes erfaring med underveisvurdering.

5.4 Hvordan erfarer elevene bruk av ulike vurderingsformer i underveisvurderingen?

Diskusjonen rundt dette forskningsspørsmålet vil handle om hvordan systemet vurdering påvirker systemet undervisning ved å se på de intervjuede elevenes erfaringer med vurdering underveis i opplæringen. Jeg har forsøkt å finne ut av hvilken informasjon elevene får fra ulike vurderingsmetoder, og hvordan de forskjellige metodene oppleves. Med tanke på formålet med vurdering vil det være av særlig interesse å få kunnskap om elevene opplever vurdering som læringsfremmende, og om de blir aktivt involvert i vurderingsarbeidet. Tidligere debatt vedrørende vurderingspraksis og testing, var en av årsakene til innføringen av revidert læreplan i 2012. Derfor er det relevant å undersøke om elevene erfarer testing som en del av fagets virksomhet og hvordan de eventuelt opplever det.

5.4.1 Skriftlige tilbakemeldinger og fagsamtale som "speeddate"

Elevene oppfatter at de får vurdering i kroppsøving ved avslutning av kortere perioder eller i forbindelse med halvårsvurdering. Læreren kommuniserer til dem med skriftlige tilbakemeldinger i itslearning¹ og muntlige tilbakemeldinger i korte fagsamtaler.

Karakterer er en vesentlig del av tilbakemeldingene. Tilbakemeldinger i selve opplærings situasjonen virker nærmest fraværende ut ifra elevenes beskrivelser, selv om tilbakemeldinger like gjerne kan gis underveis i læringsaktiviteten som etter avsluttet aktivitet (Black & Wiliam, 2009; Forskrift til opplæringslova, § 3-11, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2016b). Dette indikerer at det er lite samspill mellom systemene undervisning og vurdering.

Cecilie svarer klart nei på direkte spørsmål om hun får tilbakemeldinger i undervisningen. I likhet med Adam mener hun at elevene må oppsøke læreren for å få det. Frank mener at han hovedsakelig får tilbakemeldinger dersom det er tydelig at noe er vanskelig for han i undervisningen. En forklaring på at tilbakemeldinger i selve opplærings situasjonen fremstår som en lite anvendt vurderingsform kan være at andre vurderingsmetoder fokuserer på karakterer, og leder elevenes oppmerksomhet bort fra

¹ itslearning er en digital læringsplattform som benyttes i Osloskolen.

annen vurdering (Butler 1987, 1988, referert av Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

Elevene i utvalget virker fornøyde med tilbakemeldingene de får ved slutten av perioder eller ved halvårsvurdering. Flere oppgir at bortfall av slike tilbakemeldinger ville vært en negativ endring av vurderingspraksisen, som Cecilie sier: "*Hvis man bare står igjen med karakteren og ikke får tilbakemelding. Eller at man bare får gode tilbakemeldinger og ikke får vite hva man kan gjøre bedre. Da kan det ødelegge litt*". Funn fra studien til Eide (2011) viser at elever hevder å ha godt utbytte av tilbakemeldinger, men at lærerne ikke praktiserer tilbakemeldinger som elevene ønsker eller slik prinsippene for VFL beskriver (Black & Wiliam, 2009). Det kan virke som at elevene i denne undersøkelsen delvis opplever at lærerne bruker tilbakemeldinger slik de ønsker og i tråd med VFL, men at det med fordel kunne vært mer integrert i undervisningen.

En del av elevene opplever at det gjennomføres en form for fagsamtaler hvert halvår. At ikke alle mener det kan forklares med lengden på samtalene. Frank beskriver det som "*speeddating*". Emilie uttrykker det slik: "*Det er bare sånn: 'Ja, du ligger på en femmer. Jobb litt mer med det her så klarer du det'. Så er det ut og neste. Vi får ikke tid til å spørre spørsmål*". Selv om samtalene er korte virker det som om de følger minstekravene til innhold i Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-11. Det bidrar til at Guro ser slike samtaler som et nyttig verktøy for å få vite konkret hva hun skal jobbe med i kroppsøvfingsfaget. I motsetning til Emilie opplever Guro at hun får muligheten til å involvere seg ved å stille spørsmål.

De muntlige og skriftlige vurderingsformene som elevene opplever at læreren bruker, fremstår løsrevet fra selve læringsaktiviteten ved å bli gitt i form av en oppsummering etter endt periode. Vurderingene virker å bestå av en begrunnelse for karakteren og beskjed om hva elevene skal gjøre for å få en høyere karakter. En mulig årsak til at karakterer later til å være en viktig del av vurderinger og at tilbakemeldinger virker fraværende i selve opplærings situasjonen, kan være at lærernes tid og kapasitet ikke strekker til for å gi elevene formativ vurdering i læringsaktivitetene. Eide (2011) viser til en sammenheng mellom elevenes kunnskap om hva som skal til for å forbedre karakteren sin, og hvor fornøyde de er med måten de får tilbakemeldinger. Dette kan være et argument for å se undervisning og vurdering som to relaterte systemer (Penney

et al., 2009, Hay & Penney, 2013). Å integrere vurdering i undervisningspraksisen gjennom gode tilbakemeldinger kan bidra til å gjøre elever mer vurderingsliterate, ettersom økt "assessment literacy" gir bedre forutsetninger for å bruke vurdering i et samspill med læreren (Hay & Penney, 2013).

5.4.2 Påvirkens motivasjon av informasjon fra undervisningsvurdering?

Utvikling av "assessment literacy" har til hensikt å forbedre vurderingsarbeidet og kan derfor knyttes til formativ vurderingspraksis som VFL (Leirhaug, 2016a).

Læringsfremmende vurderingspraksis innebærer å få eleven til å forstå hvor man er i læringsarbeidet og hva som skal til for å lære (Black & Wiliam, 2009; Ramaprasad, 1983; Utdanningsdirektoratet, 2015d, 2016b). Det varierer hva slags informasjon elevene mener at de får i undervisningsvurderinger og hvordan det påvirker motivasjon. De er enige i at en motiverende vurdering må trekke frem noe positivt, men de har ulike meninger om det er hensiktsmessig for motivasjonen å få vite hva som kan gjøres bedre ettersom de reagerer forskjellig på den type tilbakemeldinger.

Guro ser utbyttet av vurdering i sammenheng med hva slags informasjon hun får:

Noen ganger får jeg konkrete vurderinger hvor han gir eksempel på hva jeg gjør og hva jeg heller burde gjøre, som: 'Du er nødt til å tenke på at det er forskjell på om noen kaster en ball og du løper etter den for å bli med fort igjen, eller om du går sakte'. Da skjønner jeg hva han mener med innsats hele tiden. Andre ganger får jeg bare beskjed om at: 'Du må få bedre ferdigheter'. Da tenker jeg: 'Okey?' Det hjelper meg ikke noe særlig. Jeg prøver jo alltid å få bedre ferdigheter.

Med det uttrykker Guro at det personlige paradigmet med formative tilbakemeldinger er til faglig hjelp, mens vurdering med psykometriske trekk gir liten læring (Smith, 2009).

David forteller at tilbakemeldinger kan motivere til å jobbe med utvikling på fritiden:

For eksempel fotball da, hvis du ikke er så veldig flink til å dribble. Så kan du øve på det. Også neste gymtime du har fotball, så kan du komme og imponere læreren. Sånn: 'Wow! Så flink du har blitt'. Det er jo ganske hyggelig å høre.

Eide (2011) omtaler tilbakemeldinger som en lekse om hva elevene kan øve på til senere. Videre hevder han at lærere bør bevisstgjøre elever på dette slik at de forstår at øvelse må til for å forbedre seg. Det kan se ut som at David har samme oppfatning, i samsvar med kroppsøvningsfagets formål: "Elevane skal forstå kva eigen innsats har å

seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening" (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2). Hopfenbeck (2011b) viser til omfattende forskning på motivasjon, som viser at elevers evne og vilje til å jobbe med skoleoppgaver har sammenheng med tro på egen mestring. Det kan forklare hvorfor Adam og David mener at vurdering gir motivasjon til å lære når de får gode vurderinger, mens Frank mener at vurdering som er svakere enn forventet kan påvirke motivasjonen negativt:

I slutten av forrige skoleår så trodde jeg at jeg hadde gjort mitt beste, ikke gjort det så veldig bra på fair play og så hadde jeg gjort det greit nok på teknikk. Da fikk jeg en treer. Da ble jeg veldig demotivert og tenkte 'drittfaget gym'.

Hilde forteller at lærerens presentasjon av vurderingen påvirker motivasjonen hennes. Berit, Emilie og Frank ønsker seg vurderinger som er mer positivt vinklet, mens Guro og David synes det er mest nyttig å få vite hva de skal forbedre. Cecilie er mest opptatt av at begrunnelsen i vurderingene bør fremstå ærlig, noe Frank også synes er viktig:

Hvis det bare står hva du gjorde godt, så tror du at du er på seksernivå. Mens du kanskje ikke er det. Da vet du ikke hva du egentlig må jobbe med å gjøre bedre. Også hvis det er negativt, så kan jo det få deg til å føle deg dårlig. Når du egentlig gjorde det greit, men du trengte å jobbe litt mer på noen ting.

Funnene i dette kapitlet viser at vurderingsfeltet lærerne jobber i er komplekst, blant annet fordi elevene har svært forskjellige meninger om hvordan vurdering skal praktiseres for å motivere i det faglige arbeidet. Vurdering skal bidra til å gi elevene faglig motivasjon, og samtidig fortelle elevene hva de må jobbe med å forbedre (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det kan se ut til at noen elever er mer komfortable med å få vite hva som er bra, enn hva de kan forbedre. Å finne rett balanse mellom å fortelle hva som er bra og hva som bør forbedres til ulike elever, kan være nødvendig for at lærere skal lykkes med å bruke vurdering til å skape motivasjon for læring i kroppsøvingfaget. utfordringen med å finne en slik balanse kan forklare at ordet "kunst" har vært brukt om vurderingsarbeid i flere vitenskapelige fremstillinger (Bach, 2015, Prøitz & Borgen, 2010). Vurderingsliterate elever og lærere vil ha bedre forutsetninger for å løse slike utfordringer i vurderingsarbeidet (Leirhaug, 2016a). Ved å involvere elevene i læringsprosessen ved elevaktive vurderingsmetoder kan læreren gi

mer tilpassede tilbakemeldinger, motivere elevene til læring og hjelpe de med å øke sin vurderingskompetanse (Black & Wiliam, 1998; Hopfenbeck, 2011a; Leirhaug, 2016a).

5.4.3 Hvordan oppleves hensikten med elevaktive vurderingsformer?

Involvering i vurderingsarbeidet med metoder som egenvurdering og medelevvurdering er en viktig del av en formativ vurderingspraksis. Det kan virke positivt på elevenes læring ved å bevisstgjøre de på hva som skal læres (Black & Wiliam, 2009; Hopfenbeck, 2011a; Utdanningsdirektoratet, 2015e), og knytter systemet læreplan til systemene undervisning og vurdering. Elevene har svært varierende opplevelse av hvordan, og i hvilken grad de involveres i vurderingsarbeidet. Det samme viser undersøkelsen til Eide (2011). Adam og David kjenner bare til egenvurdering og medelevvurdering fra andre fag. I likhet med de fleste andre elevene er de positive til involvering i vurderingsarbeidet og skulle gjerne medvirket til det i kroppsøving. Dette står i motsetning til funn fra en tidligere undersøkelse som har vist at elever synes elevaktive vurderingsformer i kroppsøving kan være kjedelig (James, Griffin & Dodds, 2009). Enkelte elever ser imidlertid ikke formålet med slike metoder.

Elevene i denne undersøkelsen fremhever at involvering i vurdering hjelper dem med å få oversikt over eget arbeid og selvvinnsikt i eget faglig nivå, gir mulighet til å kommunisere med læreren, bedre kunnskap om vurderingskriterier og hvordan man skal forbedre seg. Det samsvarer i stor grad med målet ved å involvere elevene i vurderingsarbeidet og for å utvikle evnen til selvregulert læring (Black & Wiliam, 2009; Hopfenbeck, 2011a; Utdanningsdirektoratet, 2015e). At enkelte elever misforstår formålet med egenvurdering og medelevvurdering i kroppsøving, tyder på at formidling og praktisering av slike vurderingsmetoder har forbedringsmuligheter. Dette viser behovet for å øke kunnskapen om elevinvolvering i vurderingsarbeidet, slik at lærere og elever har forutsetninger for å være vurderingsliterate, som innebærer å kunne delta i et læringsfremmende vurderingssamarbeid (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016a).

5.4.3.1 Medelevvurdering

Medelevvurdering er ikke en metode som omfattes av Forskrift til opplæringslova (2006), men Utdanningsdirektoratet (2015e) hevder at det kan være en egnet tilnærming for å involvere elevene. Eide (2011) sin undersøkelse viser at medelevvurdering er en lite brukt vurderingsmetode i kroppsøving.

Cecilie er den eneste eleven i denne undersøkelsen som hevder at medelevvurdering gjennomføres av og til. Hun viser til et eksempel: "*Vi hadde innebandy. Da var det to lag som spilte, også ga læreren oss en elev vi skulle se etter, hva eleven gjorde bra og hva den gjorde dårlig*". Adam vil gjerne bruke denne vurderingsformen i kroppsøving fordi han ser nytten av å få tilbakemeldinger fra andre elever. Berit er ikke enig:

Kameratvurdering [Berits ord for medelevvurdering] i gym tenker jeg er litt kronglete med tanke på at under kroppsøving så skal man fokusere litt mer på seg selv. Og ikke kun følge med på alle andre hele tiden. Og da kan de vurderingene ofte bli litt feil.

Dette viser behovet for å se systemet vurdering i sammenheng med systemene læreplan og undervisning, slik Penney et al. (2009) påpeker. Et av læreplanens kompetansemål for 8.-10. trinn vektlegger at fair play er å gjøre andre gode (Utdanningsdirektoratet, 2015b), noe som Berit ser ut til å overse når hun ønsker å fokusere på seg selv.

Potensialet for å bruke medelevvurdering som en del av undervisningen i kroppsøving, kommer frem når hun uttaler: "*Vi har noen ganger øvelser hvor man er to, men det har ikke vært noe sånn at vi vurderer hverandre. Kanskje man tenker det, men man pleier jo ikke å si noe til partneren*".

Selv om det ikke er en forskriftsfestet metode kan medelevvurdering være en integrert del av undervisning og vurderingspraksis i kroppsøving dersom ikke formålet misforstås. Hensikten er å støtte en læringsprosess (Leirhaug, 2016a), som også innebærer at elevene selv skal danne seg kunnskap om hvordan de kan utvikle seg faglig og øke motivasjonen for arbeidet (Hopfenbeck, 2011a).

5.4.3.2 Egenvurdering - "Jeg tenker veldig strategisk når jeg svarer på den".

Egenvurdering er en obligatorisk del av underveisvurderingen, som har til hensikt å bidra til læring ved at elevene reflekterer over og bevisstgjøres på eget arbeid, kompetanse og faglige utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-12).

Hopfenbeck (2011a) ser metoden som et verktøy for å lære elever selvregulering og øke motivasjon for skolearbeid. De fleste elevene i denne undersøkelsen forteller at de gjennomfører egenvurderinger i kroppsøvingsfaget. Flere mener imidlertid at egenvurderingene handler om hvordan de posisjonerer seg i forhold til læreren i karaktersetningen. Det kan føre til lite fokus på læring.

Berit, Cecilie og Frank sitt syn på egenvurdering kan ses i sammenheng med Hay og Penney (2013) sitt læringsfremmende perspektiv på vurdering. Berit utdyper det på denne måten: "*Hvis man har innsett hva man selv må gjøre for å kunne bli bedre, så er det lettere å kunne gjøre noe med det, enn hvis bare noen andre sier det til deg*".

Hopfenbeck (2011a) hevder at elevene må lære å reflektere over egen læring, og at det er nødvendig for å utvikle selvregulering. Det kan derfor ikke forventes at alle elever ser hensikten med egenvurdering, så lenge de ikke har lært å reflektere over eget arbeid og utviklet evnen til å styre sin egen læringsprosess.

Emilie, Guro og Hilde har mindre fokus på læring, og snakker om i hvilken grad egenvurderingene påvirker læreren. De relaterer formålet med egenvurdering mer mot det Hay og Penney (2013) omtaler som "accountability", forstått som karaktersetting. I samsvar med funn fra Leirhaug og Annerstedt (2016), hevder Emilie og Hilde at en del av egenvurderingen er å komme med forslag til egen karakter. Utdanningsdirektoratet (2015e) viser til at mange lærere har gode erfaringer med det (s. 3), noe som kan bidra til å forklare hvorfor flere elever oppfatter at egenvurdering har til hensikt å hjelpe læreren i karaktersettingen. Emilie forklarer hvordan hun mener at egenvurdering gjør vurderingsarbeidet enklere for læreren:

For di at vi er så mange, så skal han se om han har fått samme oppfatning av det vi har gjort som det vi selv har. Sånn at ikke jeg føler at jeg har gitt en kjempegod innsats, så syns han egentlig at jeg ligger på en toer i innsats.

Dersom elevens egenvurdering er i tråd med lærerens oppfatning, kan det tenkes at det styrker lærerens oppfatning å se at eleven er enig. Derfor kan det diskuteres om det vil svekke lærerens oppfatning dersom egenvurderingen skiller seg fra lærerens vurdering. Nyere forskning på VFL viser at egenvurdering brukes som utgangspunkt for å styre elevenes oppfatning av egen kompetanse (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). Guro virker overbevist om at egenvurderingene hennes kan påvirke lærerens vurderinger:

Jeg tenker jo: 'Burde jeg snakke frem meg selv nå eller burde jeg prøve å være litt mer beskjeden?' Kommer han da til å bli litt mer overbevist om at jeg må få en høyere karakter, eller kommer han til å tenke at jeg må settes ned på jorda? Jeg tenker veldig strategisk når jeg svarer på den.

Hilde mener i likhet med Emilie at egenvurdering kan være til hjelp for læreren, men i motsetning til Guro ser hun ikke hensikten av å tenke strategisk:

Helt ærlig så tror jeg ikke ... [navn på lærer] bryr seg så mye om det. Jeg tror ikke at om man er uenig, så bytter han karakteren. Da kan man jo bare si at man synes at man var kjempegod, så får man bra karakter. Det kan jo ikke funke sånn!

Fra Hopfenbeck (2011) sitt ståsted kan det delte synet blant elevene på formålet med egenvurdering, relateres til med deres kompetanse i å ta ansvar for egen læring. Utviklingen av den evnen kan ses i sammenheng med om de opplever en læringskultur preget av belønning eller fokus på måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

5.4.4 Hva med testing, forekommer det fortsatt?

Testing er et omdiskutert tema i kroppsøving og utgjorde en betydelig del av vurderingspraksisen i faget før læreplanen ble revidert i 2012 (Græsholt, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2015g). I form av psykometriske prøver som benyttes for å måle fysiske og tekniske ferdigheter har tester liten læringsverdi (Smith, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2015g). Nyere undersøkelser peker mot at lærerne i større grad enn tidligere bruker læringsfremmende vurderingsformer, og vurderingskriterier som er i tråd med fagets intensjoner (Bach, 2015; Moen et al., 2018). Testbegrepet er innarbeidet i kroppsøvingsfaget for noen av elevene i denne undersøkelsen. Andre forteller om undervisning med testliknende innhold, og at det er noe de ikke trives med.

Frank, Guro og Hilde er klare på at de deltar i tester i undervisningen og at det benyttes som vurderingsform. Guro beskriver det slik: "*Ja når det er vurdering, så hender det jo at vi løper for eksempel 3000 meter, og så skriver han ned tall og bruker det i vurderingen. Det er jo en test, tror jeg*".

Uten å bruke ordet test beskriver Berit, David og Emilie aktiviteter fra undervisningen som ligner på tester med fysiske prestasjoner i fokus. I ulik grad opplever de at dette påvirker vurdering. Berit forteller hvordan det foregår når de løper rundt Sognsvann:

Hvis man skal få sekser så skal man løpe på 13 minutter hvis man er gutt og 14 hvis man er jente. Og det er jo litt kjipt hvis du hadde kommet sånn 14.02, så er man to sekunder unna en sekser.

David opplever at løpet rundt Sognsvann praktiseres mindre rigid, og trekker frem at elevene til dels får en valgmulighet i forhold til vurdering med karakter:

Du kan velge om du skal løpe på tid og karakter, eller om du bare skal løpe på tid, for å utvikle deg selv. Hvis man velger karakter, så påvirker det vurderingen. Men hvis man velger uten karakter, så vil han jo fortsatt vurdere det litt, men ikke like sterkt som hvis du velger med karakter.

Elevene har blandede erfaringer med tester eller testlignende undervisning. David opplever løpet rundt Sognsvann som en fin aktivitet siden det gir en måling på hans egen utholdenhet. Berit og Frank forteller at slike aktiviteter kan være nyttige ved å fortelle hva de bør trene på fritiden. Berit synes imidlertid at løpet rundt Sognsvann er langt og slitsomt. Hun mener at det er uheldig i kombinasjon med karaktervurdering, ettersom hun synes det er stressende å løpe med mange rundt seg eller å ligge bak i løpsfeltet. I likhet med Frank gir Emilie uttrykk for at testlignende aktiviteter er anstrengende. Hun beskriver det slik: "Vi løper, også tar han tida på oss. Det er jo ikke en test, men det er jo litt stress hehe". Guro er tydeligere på at tester er noe de fleste elevene gruer seg til fordi det forventes at man skal yte sitt aller beste. Hildes opplevelse av tester er mer ambivalent: "Hvis det er tester jeg er god på, så liker jeg det. Men hvis det er ting jeg ikke er så god på, så liker jeg det ikke".

Det kan se ut til at det Utdanningsdirektoratet (2015g) beskriver som "en tradisjon i kroppsøvningsfaget", fortsatt gjør seg gjeldende som en del av aktiviteten i undervisningen (s. 7). Med tanke på at noen elever opplever testlignende undervisning i kroppsøving, er det påfallende at ikke flere elever er tydelige på at testing av fysiske og/eller tekniske ferdigheter forekommer. En mulig forklaring kan være at lærerne er kjent med at bruk av tester i undervisningen kan være i strid med læreplan og vurderingsforskrifter (Forskrift til opplæringslova, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2015g, 2015h), og derfor unngår å bruke testbegrepet. I sammenheng med at bruk av tester frarådes, er det et paradoks at elevene skal delta i en *ferdighetsprøve* i svømming (Forskrift til opplæringslova, § 2-4, 2006).

David har fortalt at elevene kan velge om de vil vurderes med karakter når de løper rundt Sognsvann. Ville elevene fått dette valget i andre aktiviteter som ikke ligner på tester, eller er det en måte for lærerne å gjennomføre tester uten å komme på kant med

faglige anbefalinger? En grad av valgfrihet kan være en interessant tilpassing for elevenes ønsker og trivsel i andre sammenhenger. Enkelte videregående skoler har gjort forsøk med å dele opp kroppsøvningsfaget i *idrettsglede* og *bevegelsesglede*, hvor det jobbes med ulik innretning og vektlegging av fagets kompetansemål (Husebye & Tangen, 2014; Omland, 2015). Idrettsglede har vært rettet mot tradisjonelle idretter og konkurranse, mens lekpregede og alternative aktiviteter preger bevegelsesglede. Elevene som er motivert for idrettsutøvelse med konkurranse som en del av hensikten kan da få vurdering som anerkjennelse for sine ferdigheter. Det kan også gi større mulighet for bevegelsesglede og mindre press for de som motiveres mer av fysisk aktivitet som lek og rekreasjon (Engström, 2008), med belønning for innsats.

Det psykometriske paradigmet virker tilstedeværende i deler av undervisningen ettersom noen av elevene forteller at de deltar i tester, og andre beretter om testlignende undervisning. Likevel merker de ikke noen tydelig testkultur, slik elevene i undersøkelsen til Græsholt (2011) beskriver. En del elever oppgir allikevel at de ikke trives så godt med slike aktiviteter. Det begrunnes blant annet med at det oppleves stressende og fysisk slitsomt, særlig når det brukes i sammenheng med karaktersetting eller resulterer i mangel på mestringsfølelse. Elevene sier imidlertid ikke noe om at tester er feil grunnlag for vurdering, noe som kan ses i lys av at idrettsferdigheter og fysisk trening brukes som begrunnelser for faget (Engström, 2008; Leirhaug, 2016a). Enkelte elever gir også uttrykk for at informasjonen som de får ut av testlignende undervisning er interessant. Det kan tyde på at slike aktiviteter kan være et nyttig utgangspunkt for å skape læring, dersom det brukes med forsiktighet.

5.4.5 Er halvårsvurdering nyttig på veien mot standpunktkarakter?

Halvårsvurdering bærer preg av at det skal bidra til læring og "accountability", ettersom den skal gis både med og uten karakter som en del av underveisvurderingen og utgjør en del av grunnlaget for standpunktkarakter (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-13, § 3-16; Hay & Penney, 2013). Elevene er enige i at halvårsvurdering er nyttig i forhold til fremtidig standpunktkarakter, men de oppgir i varierende grad at det bidrar til læring. Flertallet av elevene i denne undersøkelsen hevder å få halvårsvurdering uten karakter i form av en skriftlig kommentar, i tillegg til halvårsvurdering med karakter. De gir uttrykk for at disse vurderingsformene hører sammen og bidrar til å utfylle hverandre. Noen elever legger vekt på at halvårsvurdering uten karakter er til hjelp for faglig

utvikling. Andre fremhever at halvårsvurdering med karakter indirekte bidrar til læring. Enkelte synes det er mest nyttig at karakteren gir informasjon om faglig nivå.

I likhet med Berit og Cecilie, opplever Frank at halvårsvurdering uten karakter er nyttig for videre læring i faget:

Hvis jeg bare får et tall som sier for eksempel fire, så vet jeg ikke helt hva jeg skal jobbe med. Men det kommer jo alltid med en tekst, som er en vurdering som sier hva jeg burde gjøre bedre og hva jeg gjorde bra. Så jeg tenker at det er veldig konstruktivt.

Halvårsvurdering med karakter er viktigst for Adam og David. Karakteren gir et tydelig signal på om de har vært gode nok og kan hjelpe dem med å holde fokus på det de skal gjøre for å lære mer, som Adam forklarer: "Hvis jeg får en firer, så vet jeg at det er noe jeg mangler for å få en femmer eller sekser". Guro mener at halvårsvurdering med karakter hovedsakelig bidrar til læring om hvordan hun skal forstå lærerens vektlegging av vurderingskriteriene:

Hvis jeg har hatt veldig god innsats og får en femmer, så lærer jeg jo at han setter innsats høyt. Mens hvis jeg har kjempegod innsats, masse fair play og allikevel får en firer eller treer, så lærer jeg at det kanskje ikke er så viktig for han som jeg trodde.

Emilie og Hilde forteller at de ikke får halvårsvurdering uten karakter. De ser ikke at halvårsvurdering med karakter bidrar til læring, men fremhever at i forhold til fremtidig standpunktkarakter er det er nyttig å vite hvordan de har gjort det den siste terminen. Emilie gir uttrykk for at det kan påvirke innsatsen hennes:

For meg så er det mye bedre å vite hvor jeg ligger enn å tro at jeg ligger på en femmer, også ligger jeg på en firer. Da er det mye bedre å vite at jeg må gi enda mer, og da kanskje klare å få en femmer.

At flertallet av elevene er mest opptatt av halvårsvurdering med karakter, kan tyde på at de er preget av det Utdanningsdirektoratet (2016c) omtaler som læringskultur for belønning. Dette kan knyttes til karakternivået i kroppsøving som kan skape et ekstra press for å få høye karakterer. Over flere år har faget hatt det høyeste gjennomsnittet på standpunktkarakterer i grunnskolen. I skoleåret 2016 – 17 var snittkarakteren 4,6 (Skoleporten, u.å.). En elev med god kompetanse og karakteren fire er altså under

gjennomsnittet, noe som kan medføre at opplevelsen av denne karakteren er svakere enn fagkompetansen den uttrykker. Guro utdyper at det er stor forskjell på hvordan de ulike karakterene føles for henne: "*Tre, da er man dårlig. Fire er helt greit. Fordi at fire og fem er det de fleste får. Mens tre, det blir man litt flau over hvis man får i gym*".

Leirhaug (2008) argumenterer for at det høye karakternivået er en konsekvens av at en del kompetansemål først og fremst legger opp til at elevene deltar, og forsøker å gjøre sitt beste. Det kan være positivt i lys av fagets formål, med tanke på at Engström (2008) påviser en sammenheng mellom kroppsøvingsskarakter og aktivitetsnivå senere i livet.

Det kan se ut som at elevene liker å få informasjon om sitt faglige nivå ved halvårsvurdering med karakter. De som hevder at de bare får denne vurderingsformen, oppgir imidlertid ikke noe direkte faglig utbytte av halvårsvurdering. Blant de som også opplever å få halvårsvurdering uten karakter, kan det se ut til at halvårsvurderingen fungerer i tråd med intensjonen i Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-13 om å opplyse om kompetanse og hva som skal til for å utvikle den. Selv om elevene fremstår mer opptatt av karaktersetting enn læring, opplever de at halvårsvurderingen er nyttig på veien mot standpunktkarakter.

5.4.6 Opplever elevene sammenheng mellom halvårsvurdering med karakter og eget syn på faglig nivå?

Flertallet av elevene mener at halvårsvurderingen med karakter pleier å gjenspeile det de har vist i undervisningen. Det indikerer at karaktersettingen samsvarer med deres opplevde innsats og kompetanse, og kan ses i sammenheng med funn som viser at de fleste elevene mener at lærerens vurderingsarbeid ikke bør utføres annerledes. Berit forklarer det slik: "*Jeg tenker at Oslo kommune eller Norge da, har tenkt gjennom hva som kanskje er best. At jeg ikke nå sånn i farten kommer på en bedre løsning*". Innspill til endringer i vurderingspraksis går ikke direkte på lærerens arbeid. De kan relateres til størrelsen på elevgruppen fordi enkelte elever opplever at det er vanskelig å bli sett, og at dette går ut over karaktersettingen.

Adam opplever noen ganger at karakteren han får er ufortjent fordi han sammenlignes med vennene sine: "*Det er fordi læreren ser på de elevene jeg henger med som ikke er så gode. De snakker mye, og er ikke aktive. Da tror læreren at jeg er på samme nivå*".

Guro viser til at store elevgrupper i kroppsøving kan være uoversiktlig for læreren:

Det er jo 30 elever da, så han ser jo ikke alle hele tiden. Så jeg føler kanskje at jeg burde fått en bedre karakter, men så har han kanskje ikke lagt merke til at jeg faktisk har jobbet veldig bra. Så derfor har han bare tenkt litt på hvordan jeg har gjort det tidligere. Men, også kan det hende at jeg føler at: 'Wow! Her kom jeg jo veldig billig unna'.

David kommer med et forslag som kan bidra til å forminske generaliseringen som Adam føler, og uoversiktligheten som Guro opplever:

I stedet for at det bare er en gymlærer da. Så kan du ha en annen person som sitter og ser på timen da. Så du ikke får bare læreren sin vurdering, men også kanskje en annen person som kanskje ser noe som læreren ikke ser.

Utsagnet fra Adam kan tyde på at det kan være vanskelig for læreren å holde oversikt over alle elevene, og derfor opplever han at det generaliseres på gruppenivå i karaktersettingen. I kapittel 5.3.3.5 vises det til Lyngstad (2010) som benytter begrepet "ribbeveggsløpere" for å beskrive en strategi som går ut på å virke mer deltakende i lagspill enn det man i realiteten er. På samme måte kan det tenkes at å plassere seg rundt sterkere elever i ulike situasjoner, kan være en del av et strategisk spill for å fremstå best mulig. Guro viser til at generalisering ikke nødvendigvis gjør at elevene kommer dårlig ut av karaktersettingen, men lærerens manglende oversikt på elevgruppen kan medføre at enkeltelever ikke blir sett godt nok. Det kan påvirke hensikten med vurderingsarbeidet, med tanke på både læring og karaktersetting (Hay & Penney, 2013). Mangel på faglig oppfølging kan gå ut over elevenes læringsutbytte, som kan gi konsekvenser ved karaktersetting dersom elevene bytter lærer underveis i ungdomsskoleløpet eller ved overgang til videregående skole.

Om det ville vært bedre for elevene å ha en person på sidelinjen som observerte undervisningen kun med sikte på å vurdere, slik David foreslår, er imidlertid usikkert. I en nyere artikkel forteller Lyngstad, Bjerke og Lagestad (2017) om en elev som opplever å bli for mye sett i undervisningen. Ressursmessig er nok ikke Davids forslag realistisk. Det kan bli interessant å se hvordan lærernormen som skal sikre maksimalt 21 elever per lærer på 5.-10. trinn fra skoleåret som starter i august 2018 (Utdanningsforbundet, 2017), vil implementeres i skolen. Emilie påpeker at hennes relasjon til læreren er svak fordi de ses sjelden. Det kan tyde på at hun også synes det er vanskelig å bli sett i undervisningen. En forklaring kan være at kroppsøving er et fag med to ukentlige undervisningstimer på hvert årstrinn i ungdomsskolen

(Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dermed må lærere med full stilling i kroppsøving undervise mange klasser og mange elever. Guro viser til et behov for den vedtatte lærernormen, som kan gi mindre elevgrupper i kroppsøvingfaget:

Jeg blir nervøs når alle ser på. Da kunne jeg vært livredd for å danse selv om jeg egentlig får til det. Så jeg syns det burde vært mindre klasser. Fordi da blir bare alt mye lettere også kan man fokusere på seg selv. Nå må jeg ha riktig teknikk og huske på alt det han har sagt, og ikke på at alle ser på meg.

Flertallet av elevene mener halvårsvurdering med karakter reflekterer det de har vist av kompetanse i undervisningen, noe som kan tyde på at karaktersetting oppleves relativt rettfærdig. Enkelte elever etterlyser imidlertid mindre elevgrupper i kroppsøving fordi de ikke opplever å bli godt nok sett av læreren i undervisningen. Det kan være et uttrykk for at den vurderingspraksisen elevene møter i faget fungerer mindre godt i et læringsperspektiv enn i et "accountability"-perspektiv (Hay & Penney, 2013). Store elevgrupper kan være en utfordring for å kunne gjøre en god jobb med vurdering i kroppsøving (Lyngstad et al., 2011). Den kommende lærernormen (Utdanningsforbundet, 2017) kan gi forutsetninger for en formativ vurderingspraksis som i større grad ser elevenes læringsarbeid (Black & Wiliam, 2009).

5.4.7 Oppsummering

Skriftlige tilbakemeldinger og fagsamtaler ved slutten av perioder eller ved halvårsvurdering, fremheves av elevene som de mest sentrale vurderingsformene i undervisningsvurderingen. Karakterer virker å være en viktig del av innholdet i ulike vurderingsmetoder, til tross for at det kan ta elevenes oppmerksomhet bort fra læring. De opplever liten bruk av tilbakemeldinger i timene, noe som indikerer svak sammenheng mellom systemene undervisning og vurdering. Likevel anser elevene undervisningsvurdering som nyttig og skulle gjerne hatt mer av det. De hevder blant annet at halvårsvurdering i kroppsøving er hensiktsmessig i forhold til standpunkt-karakter ved avslutning av 10. klasse fordi det gir informasjon om faglig nivå. Det kan ses i sammenheng med funn fra kapittel 5.2.1, der vurdering først og fremst relateres til karaktersetting. Enkelte elever har forslag til endringer av vurderingspraksis som handler om størrelsen på elevgruppen, ettersom de opplever at læreren ikke ser alt som skjer. De fleste mener imidlertid at halvårsvurdering med karakter reflekterer det de har vist av kompetanse i undervisningen, noe som tyder på at karaktersettingen som regel

oppleves rettferdig. Det er enighet i utvalget om at det er motiverende med tilbakemeldinger som inneholder positiv informasjon. Imidlertid trekker de intervjuede elevene frem at de reagerer svært ulikt på råd om videre fremgang.

Testing virker å være mindre utbredt som vurderingsmetode enn tidligere litteratur har vist (Arnesen, et al., 2013; Græsholt, 2011; Lyngstad et al., 2011). Likevel forteller flere elever om undervisning med trekk som ligner på testing. Utvalget har svært ulike erfaringer med slik undervisning. Elevaktive vurderingsmetoder kan bidra til at elevene får flere faglige tilbakemeldinger, samtidig som de blir mer vurderingsliterate av samspillet i vurderingsarbeidet (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016a). Flertallet av elevene hevder at de involveres i vurderingsarbeidet, og de er positive til slike vurderingsformer. Dette er nytt i forhold til tidligere funn (James et al., 2009). Egenvurdering virker å være en større del av elevenes bevissthet enn medelevvurdering. De fleste elevene tenker at det kan være nyttig i arbeidet med faget, men det er delte meninger om det benyttes for å fremme læring eller for å hjelpe læreren i karaktersettingen.

6. Avslutning

I avslutningen vil arbeidet med oppgaven oppsummeres først. Videre vil tydelige funn fra de tre forskningsspørsmålene fremheves. Til slutt drøftes hva oppgavens funn kan bidra til innen temaet vurdering i kroppsøving, og det vil reflekteres rundt videre forskning på fagfeltet.

6.1 Oppsummering av arbeidet

Hensikten med denne undersøkelsen har vært å besvare problemstillingen ved å innhente, analysere, tolke og presentere informasjon om hvordan et utvalg elever i 10. klasse opplever undervisvurdering i kroppsøving. For å gjøre det innenfor en faglig kontekst, har jeg jobbet med teoretisk forankring i skolepolitiske og pedagogiske rammer for vurdering generelt, og kroppsøving spesielt. De skolepolitiske rammene er beskrevet nærmere i kapittel 3.3, og skal styre læreres vurderingspraksis. Studiens funn har også blitt diskutert opp mot pedagogisk og didaktisk teori, presentert under pedagogiske rammer i kapittel 3.4.

Den kvalitative forskningstilnærmingen med bruk av semistrukturerte intervjuer i datainnsamlingen, har hatt som formål å få detaljert informasjon om elevers opplevelser med vurdering i kroppsøving. Ettersom åtte intervjupersoner ikke er tilstrekkelig for å få statistisk valide funn, har ikke målet med studien vært å sammenligne elevenes svar på hvert enkelt spørsmål. Intervjuene ble gjennomført ved å følge elevenes svar, med en fleksibel rekkefølge på spørsmålene i den strukturerte intervjuguiden.

Det kan være interessant å se på tendenser i datamaterialet (Thagaard, 2013), men diskusjonen bærer også preg av ulikheter i elevenes svar. Fra mitt ståsted har forskningsmetoden og den teoretiske forankringen vært nyttige verktøy for å fremstille de intervjuede elevenes opplevelser av undervisvurdering i kroppsøving.

6.2 Viktige funn

Forskningsspørsmålene har hatt til formål å klargjøre den overordnede problemstillingen for prosjektet ved å få kunnskap fra elevers synsvinkel om store linjer innenfor temaet vurdering i kroppsøving. Undersøkelsens funn tydeliggjør hvordan systemet vurdering påvirker opplevelsen av kroppsøvingsfaget, og fungerer sammen

med systemene læreplan og undervisning. Viktige funn under hvert forskningsspørsmål kan forstås i sammenheng med hovedproblemstillingen for prosjektet.

6.2.1 Elevenes tanker om vurdering i skolen og påvirkning på kroppsøving

Det er enighet blant de intervjuede elevene om at vurdering i skolen generelt, starter med karaktersetting på ungdomsskolen, og dette gjelder også kroppsøving. Det blir dermed den viktigste hensikten med vurdering, selv om flere elever også nevner at vurdering skal bidra i læringsarbeidet. Flesteparten av elevene uttrykker at de trives med å få karakterer fordi de liker å vite hvordan de "ligger an" i fagene. Likevel forteller enkelte at vurdering bidrar til stress. Negative opplevelser med vurdering og fokuset på karaktersetting tyder på et behov for økt "assessment literacy" (Hay & Penney, 2013), slik at vurderingsarbeid kan utføres i tråd med intensjonene i Forskrift til opplæringslova (2006) kapittel 3.

Utvalget i denne undersøkelsen er delt i spørsmålet om hvordan kroppsøving ville vært uten vurdering. I likhet med Chan, Hay og Tinning (2011) mener noen elever at vurdering har en positiv betydning for motivasjon og læringsmiljø. Flere jenter hevder imidlertid at de ville opplevd mindre stress og mer glede dersom de ikke ble vurdert, slik Græsholt (2011) også antyder. Disse jentene forteller at de sammenligner karakterer med andre elever, og i liten grad opplever rom for å ikke mestre. Elevene som hevder at de ikke sammenligner seg med andre, erfarer i større grad at de kan prøve og feile i undervisningen.

6.2.2 Bruk og vektlegging av vurderingskriterier etter læreplan og vurderingsforskrifter

Elevene i denne undersøkelsen har nærmest ingen kjennskap til læreplanen i kroppsøving med formål og kompetansemål. Dette samsvarer med funn fra Græsholt (2011). I tråd med fagtradisjonen og tidligere forskning (Leirhaug, 2016a; Redelius et al., 2015), knytter de læring i kroppsøving til idrett- og/eller helseformål. Utvikling av idrettsferdigheter fremstår som det viktigste formålet. Kirk (2010) hevder at en slik praksis ikke kan lede faget inn i fremtidens skole. Flertallet av elevene i denne undersøkelsen virker likevel tilfredse med kroppsøvingfagets læreplan, slik den fremstår for dem. En slik forståelse av systemet læreplan reflekterer en utbredt oppfatning av hensikten med fysisk aktivitet (Engström, 2008).

De intervjuede elevene har vesentlig mer kjennskap til hvilke vurderingskriterier som skal brukes i kroppsøvfingsfaget. Kunnskap nevnes ikke av elevene, som erfarer at lærerne bruker kriteriene ferdigheter, fair play og innsats. Det virker å være enighet om at dette er relevante kriterier, men flesteparten er uenige med lærernes vektlegging. Debatten handler om vurdering av ferdigheter i forhold til innsats, på samme måte som i Sandvik og Buland (2013) sin undersøkelse. Elevenes vektlegging varierer mellom all vekt på innsats, og all vekt på ferdigheter. De opplever ferdigheter som det viktigste vurderingskriteriet for lærerne. Ferdigheter virker å være et givende kriterium når det er ting de mestrer, men lite motiverende for videre innsats når elevene ikke føler mestring. I likhet med funn i andre studier (Chan, Hay & Tinning, 2011; Moen et al., 2018), mener de fleste i utvalget at innsats bør være det viktigste kriteriet. I denne undersøkelsen er det et tydelig funn at flertallet av elevene uoppfordret uttrykker at utvikling bør bli et eget vurderingskriterium i kroppsøving. Tidligere forskning viser at lærere i faget mener at de benytter dette kriteriet (Bach, 2015; Prøitz & Borgen, 2010). Det er et gjennomgående funn at elevene foretrekker differensielle vurderingskriterier som setter egen læringsprosess i sentrum for vurderingsgrunnlaget og åpner for bruk av lærerens profesjonelle skjønn.

6.2.3 Bruk av ulike vurderingsformer i underveisvurderingen

Elevene i undersøkelsen opplever i liten grad at de får tilbakemeldinger i selve opplæringssituasjonen. Utvalget er også samstemte i at vurdering først og fremst foregår med fagsamtaler og skriftlige tilbakemeldinger ved avslutning av perioder og halvårsvurdering. Karakterer virker å være en viktig del av vurderingene elevene får, selv om tidligere forskning viser at karakterer kan ta oppmerksomhet fra tilbakemeldinger (Butler 1987, 1988, referert av Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Til tross for at det ser ut til å være forbedringspotensial i vurderingspraksisen, oppgir elevene at underveisvurderingen de får er nyttig.

I motsetning til tidligere funn (James et al., 2009), er de fleste elevene i denne undersøkelsen positive til å involveres i underveisvurderingen. De viser til at det kan være relevant for faglig utvikling, i likhet med teori og tidligere forskning (Black & Wiliam, 2009; Hopfenbeck, 2011a). Likevel er det enkelte elever som ikke ser nytteverdien. Egenvurdering later til å være mer utbredt enn medelevvurdering. Elevene

som hevder at de har gjennomført egenvurdering, er imidlertid uenige om hensikten er å fremme læring eller hjelpe læreren i karaktersettingen.

Ordet *test* brukes i mindre grad når elevene forteller om vurderingspraksis i kroppsøving. Flere elever beskriver imidlertid testlignende undervisning. En utpreget testkultur virker likevel mindre utbredt for utvalget i denne undersøkelsen enn tidligere litteratur viser til (Arnesen, et al., 2013; Græsholt, 2011; Lyngstad et al., 2011). Det virker som de fleste elevene godtar en slik undervisningsform, men at det er en kilde til både positive og negative erfaringer i kroppsøving.

6.2.4 Linjer mellom viktige funn

Prosjektets tittel "Du burde jo ikke være Messi for å få en veldig god karakter", viser til linjer mellom funn fra de tre forskningsspørsmålene. De intervjuede elevene trekker frem karaktersetting som den viktigste hensikten med vurdering, og gir uttrykk for at karakterer er sentralt i tilbakemeldingene de får gjennom ulike former for vurdering. Som grunnlag for vurdering ønsker de at ferdigheter skal spille en mindre rolle slik at det er mulig å få en bedre karakter basert på innsats, enn det nåværende forskrifter og tolkninger gir rom for.

Flertallet av elevene uttrykker at de på mange måter trives med praktiseringen av underveisvurdering. Det underbygges blant annet av at de fleste mener at karaktersettingen reflekterer deres egen opplevelse av kompetanse, og at utvalget har få innspill til hva lærerne kan gjøre annerledes. Enkelte elever uttrykker likevel et ønske om mindre elevgrupper i faget fordi de opplever at det kan være vanskelig å bli sett av læreren. Store elevgrupper kan være en forklaring på at underveisvurdering i faget med få tilbakemeldinger og fokus på karakterer, ser ut til å håndtere hensikten med "accountability" bedre enn læring. Det virker som om dette forsterkes av elevenes manglende forståelse av fagets formål og hva de skal lære. Elevinvolvering i vurderingsarbeidet kan være et verktøy for å forbedre kommunikasjonen og utvikle "assessment literacy" for elever og lærere.

6.3 Undersøkelsens nytteverdi

Da jeg begynte å planlegge dette prosjektet, var inntrykket mitt at vurdering i kroppsøving var et stadig mer aktuelt forskningstema. Særlig fattet jeg interesse for

Redelius og Hay (2012), som hadde tatt svenske ungdomsskoleelevers perspektiv på temaet. Min oversikt over norske undersøkelser, tilsa at det var mangel på studier fra elevenes perspektiv og ungdomsskolenivå. Fra ungdomsskolen hadde Eide (2011) gjennomført en spørreundersøkelse om elevers oppfatninger av vurderingspraksis, som påpekte behovet for å bruke intervjumetoden for å gå dypere inn i elevenes meninger (s. 136). Græsholt (2011) hadde undersøkt elevers erfaringer med vurdering i videregående skole gjennom kvalitativt intervju. I en nyere undersøkelse påpekte Bach (2015) at det var liten kunnskap fra elevperspektivet etter at den reviderte læreplanen kom i 2012 (s. 113). Studien til Øyehaug (2016) er slik sett et etterlengtet tilskudd av kunnskap fra elever i ungdomsskolen, men den fokuserer mer spesifikt på innsats. Min undersøkelse kan derfor bidra til å fylle hull i kunnskapsgrunnlaget om vurdering i kroppsøving fra ungdomsskoleelevers perspektiv.

De viktigste funnene jeg har presentert bærer preg av å være hovedtrekk i elevenes opplevelser. Slike funn er først og fremst kunnskap om erfaringene til dette spesifikke utvalget, ettersom de ikke er valide i statistisk forstand. Det kunne vært interessant å få bekreftet eller avkreftet disse funnenes overførbarhet gjennom kvantitative studier. Moen et al. (2018) som nylig har gjennomført en stor studie i kroppsøving, har eksempelvis ikke undersøkt elevenes erfaring med ulike vurderingsformer. Lærerstudenter og lærere i kroppsøving kan også ha nytte av å få et innblikk i enkeltelevers opplevelser ved å lese sitater i en faglig kontekst. Det teoretiske perspektivet på "assessment literacy" har vært viktig i min forståelse. Slik jeg ser det kan mer vurderingsliterate elever og lærere sammen bidra til at vurdering praktiseres og oppleves i tråd med de skolepolitiske intensjonene om å fremme læring og mestring.

6.4 Veien videre

I forbindelse med en forestående fornyelse av læreplanene i fag, ble "Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen" fastsatt uten å tre i kraft høsten 2017. Det utgjør en fremtidig erstatning for den nåværende generelle del av læreplanen og prinsipper for opplæring (Regjeringen, 2017). Ludvigsen-utvalget fremhever metakognisjon, selvregulert læring og dybdelæring som sentrale begreper i fremtidens skole. De ser evne til å reflektere over egen læring for å ta styring over eget læringsarbeid som grunnlag for å jobbe med dybdelæring (NOU 2015: 8). Det kan tenkes at gode opplevelser med vurdering i kroppsøving kan skapes ved å øke elevenes

vurderingskompetanse gjennom elevinvolvering, slik at de får forutsetninger for å være vurderingsliterate. Dermed kan elevene forstå hensikten med undervisning og vurdering i faget for å bruke det i læringsprosessen. I likhet med Leirhaug (2016a) mener jeg derfor at det er behov for kunnskap om hvordan VFL kan implementeres i kroppsøving uten at lærere oppfatter det som en tidstyv (s. 80).

Vedrørende fagfornyelsen i kroppsøving diskuteres det blant annet hva som skal til for å skape bevegelsesglede for de elevene som ikke liker faget, uten at det skal gå på bekostning av de som trives slik det praktiseres (Vinje, 2017). Det er ikke urimelig å tenke seg at opplevelser med kroppsøving i grunnskolen påvirker elevers innstilling til faget i videregående skole. Slik jeg ser det bør forskning på vurdering i kroppsøvingfaget fokusere mer på grunnskolen. Mer kunnskapsbasert undervisning og vurderingspraksis tidligere i skolegangen kan forhåpentligvis gi flere elever en positiv holdning til faget ved overgangen til videregående skole. Det kan være vanskelig å tilrettelegge for livslang bevegelsesglede for alle elever i en gruppe med mange forskjellige meninger om fagets innhold og hensikten med å være i fysisk aktivitet. Jeg tror det er viktig at gode intensjoner om å favne alle elever ikke går på bekostning av deres motivasjon for kroppsøvingfaget og bevegelse senere i livet. Derfor kan det være interessant med forskningsbaserte forsøk der elever får mulighet til å velge mellom ulike innretninger av kroppsøvingfaget i ungdomsskolen. Ved å tilrettelegge på den måten vil kanskje flere elever oppleve at de kan få en god karakter uten å "være Messi".

Referanser

- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). "Det er lett å se hvem av dere som har god innsats". Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17.
- Annerstedt, C. (2008). Physical Education in Scandinavia with a Focus on Sweden: A Comparative Perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Arnesen, T., Nilsen, A., & Leirhaug, P. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje": Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU I Praksis*, 7(3), 9-32.
- Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: en kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Paper. Kings College School of Education. University of London.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Education Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvingsfaget? *Bedre skole* (2), 62-67. Hentet 19. desember 2017 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-skjer-i-kroppsovingsfaget/>
- Borgen, J. S., Pedersen, K. G. & Engelsrud, G. (2015). *Lek og friluftsliv i kroppsøvingsfaget – der dybdelæring foregår*. Hentet 18. desember 2017 fra <https://forskning.no/blogg/nih-bloggen/lek-og-friluftsliv-i-kroppsovingsfaget-der-dybdelaering-foregar>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2017). Kroppsøving blir redusert til "fysisk aktivitet" - debatten uteblir. *Bedre skole* 29(4), 20-27. Hentet 1. desember 2017 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-er-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- By, I.-Å. (2014). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Chan, K., Hay, P., & Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 3-18.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Hensyn til personer* (kapittel B). Hentet 23.oktober 2017 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Eide, L. (2011). *Vurdering for læring i kroppsøving: Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Elnan, I. & Sando, O.J. (2014). Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppsøvingsfaget. I: A.B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm, *FoU i praksis 2013. Artikkelsamling fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 73-81). Trondheim: Akademika forlag.
- Engh, K. (2011). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engström, L.-M. (2008). Who is physically active? Cultural capital and sports participation from adolescence to middle age – A 38-year follow-up study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 319 – 343.
- Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til Opplæringslova. Trådt i kraft 1. august 2006*. Hentet 3. september 2017 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hay, P. & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Hay, P. & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. London: Routledge.
- Hopfenbeck, T. N. (2011a). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre Skole*, (4), 26-30.
- Hopfenbeck, T. N. (2011b). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(5), 360-373.
- Husebye, B. & Tangen, S. (2014). Bevegelsesglede, idrettsglede – og mer fysisk aktivitet for elever på byggfag. *Kroppsøving*, 64(3), 8-11.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- James, A. R., Griffin, L. & Dodds, P. (2009). Perceptions of middle school assessment: An ecological view. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 323-334.
- 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.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B. (Red.). (2008). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society* 20(5), 573-587.
- Leirhaug, P. (2008). Høgt karakternivå: Del av fagets egenart? *Kroppsøving*, 58(2), 16-18.
- Leirhaug, P. (2013). Hvorfor innsats i kroppsøving?: Hvorfor skal innsats telle ved vurdering og karaktersetting i kroppsøving, når det ikke gjør det i andre fag? *Kroppsøving*, 63(3), 20.
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). "It's the Other Assessment That Is the Key": Three Norwegian Physical Education Teachers' Engagement (or Not) with Assessment for Learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640.
- Leirhaug, P. E. (2016a). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Leirhaug, P. (2016b). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298-314.
- Leirhaug, P. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- Loland, S. & McNamee, M. (2016). Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*.

- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. I: M. Stene (Red.), *Forskning i Trøndelag 2010* (s. 65-78). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug P.E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet 29. oktober 2017 fra https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Lagestad, P. (2017). 'The teacher sees my absence, not my participation'. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, Education and Society*, 1-11.
- Markula, P. & Michael, S. (2011). *Qualitative research for physical culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Melograno, V. J. (2007). Grading and Report Cards for Standards-Based Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(6), 45- 53.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)* (Oppdragsrapport (Høgskolen i Innlandet: online utg.) 2018:1). Elverum. Hentet 4.februar 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2482450>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Hentet 8. april 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Omdal, A.K. (2015). Kroppsøvingsglede. *Kroppsøving*, 65(1), 18-19.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: Aktivitet eller læring?: Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), 8-12.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Personvernombudet. (u.å.). *Vanlige spørsmål*. Hentet 23. oktober 2017 fra http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige_sporsmal.html
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.

- Prøitz, T., & Borgen, J. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – Det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen* (Rapport (NIFU STEP: online utg.) 2010:16). Oslo: NIFU STEP. Hentet 16. desember 2017 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279131/NIFUrapport2010-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), 4-13.
- Redelius, K. & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275-294.
- Redelius, K. & Hay, P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Redelius, K., Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2015). Communicating aims and learning goals in PE: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655.
- Regjeringen. (2017). *Skolens nye "grunnlov" er fastsett*. Hentet 5. mars 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/skolens-nye-grunnlov-er-fastsett/id2569170/>
- Resh, N. (2009). Justice in grades allocation: Teachers' perspective. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(3), 315-325.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet "Forskning på individuell vurdering i skolen" (FIVIS)* (Rapport (NTNU Skole- og læringsforskning: online utg.) 2013). Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning. Hentet 12. desember 2017 fra <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/FIVIS2.pdf>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Schoder, D.M. (2015). «Og så er det disse formelle kravene alt skal settes inn i og måles opp mot». *En kvalitativ studie av kroppsøvlingslærere i ungdomsskolens synspunkter på vurderingsgrunnlaget i kroppsøvlingsfaget etter revidering av læreplanen i 2012, med særlig fokus på innsats, fair play og bruk av testresultater*. Masteroppgave ved Universitetet i Agder.
- Skoleporten. (u.å.). *Standpunktkarakterer*. Hentet 24. september 2017 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsresultater/standpunktkarakterer/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&underomrade=20&skoletype=0&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1>
- Smith, K. (2009). Vurdering i dialogperspektiv. I: J. Frost (Red.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (s. 19-32). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen - Samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet 2. september 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet 2. september 2017 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Vurdering for læring – om satsingen*. Hentet 3. september 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/omsatsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 4. september fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/omvurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av læringer*. Hentet 4. september 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015f). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet 10. september 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015g). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet 18. september 2017 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015h). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 14. november 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 2. september 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet 4. september 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Skap et læringsmiljø med rom for å prøve og feile*. Hentet 4. september 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet 5. september 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Individuell vurdering Udir-5-2016*. Hentet 20. november 2017 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/ettertema/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/>
- Utdanningsforbundet. (2017). *Vi får en minstenorm for lærertetthet!* Hentet 11. desember 2017 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/vi-far-en-minstenorm-for-larertetthet/>
- Utdanningssetaten. (u.å). *Skolefakta grunnskole*. Hentet 23. april 2018 fra <http://www.minosloskole.no>
- Vinje, E. E. (2018). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*. Hentet 25. mai 2018 fra <https://forskning.no/meninger/kronikk/2018/04/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen>
- Zhu, X. (2015). Student perspectives of grading in physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 409-420.
- Øyehaug, H. (2016). "Innsats" i kroppsøving i ungdomsskolen: Ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar og lærarar om innsatsforskrifta i kroppsøving. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Figuroversikt

Figur 1. Den didaktiske relasjonsmodellen. (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135).....	24
Figur 2. Relasjonen mellom tre systemene, basert på Hay og Penney (2013).	25
Figur 3. "A model of pedagogic communications for assessment in the micro perspective of a classroom". (Chan, Hay & Tinning, 2011, s. 5).....	26

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til elever.

Vedlegg 2: Intervjuguide.

Vedlegg 3: Analyseskjema med kategorier og fargekoder.

Vedlegg 4: Svarbrev med godkjenning fra NSD.



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«10. klasseelevers opplevelse av vurdering i kroppsøving»

Bakgrunn og formål

Formålet med prosjektet er å få kunnskap om vurdering i kroppsøving på ungdomskolenivå, fra elevers perspektiv. Problemstillingen det jobbes ut i fra er: "Hvordan opplever 10. klasseelever undervisvurdering i kroppsøving?" Undersøkelsen gjennomføres som et mastergradsprosjekt ved Norges idrettshøgskole, seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Du er spurt om å stille til intervju fordi du er elev på 10. trinn ved en skole som har sagt ja til å delta i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Undersøkelsen vil bli gjennomført som intervjuer med varighet på omtrent 45 minutter. Spørsmålene vil omhandle elevens forhold til vurdering i kroppsøving. Intervjusamtalen vil bli lagret på masterstudentens lydopptaker og skrevet om til tekst av masterstudenten selv.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personlige opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og kun bli lagret på masterstudentens PC, adskilt fra de opplysningene som du gir i intervjuet. De eneste som vil ha tilgang til dine personlige opplysninger er masterstudenten og veileder. Det du sier i intervjuet vil bli anonymisert i masteroppgaven og det vil heller ikke være noen andre opplysninger som kan kobles til deg. Personopplysninger, lydopptak og utskrift av intervjuet vil bli slettet når prosjektet etter planen avsluttes i slutten av juni 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Jeg håper at det vil være interessant for deg å delta i forskningsprosjektet. Ta gjerne kontakt med meg eller veilederen min dersom det er noe du lurer på om prosjektet.

Thomas Bernås (masterstudent)

Tlf: 915 61 036

Epost: thomaseb@student.nih.no

Per Midthaugen (veileder og førsteamanuensis)

Tlf: 97 68 76 07

Epost: per.midthaugen@nih.no

Mvh

Thomas Bernås

Samtykke til deltakelse i studien

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Innledning

- Avklar skillet fra valgfaget «fysisk aktivitet og helse»
- Informere om undersøkelsens formål og problemstilling: "Hvordan opplever 10. klasselever undervisning i kroppsøving"? Avklar begrepet undervisningsvurdering.
- Forklare intervju situasjonen. Formål: Samtale om vurdering i KRØ
- Kvalitativt intervju – lydopptak, taushetsplikt, konfidensialitet, anonymisering, sletting av data og godkjenning fra NSD.
- Frivillig deltakelse og mulighet til å trekke seg
- Har du noen spørsmål?

Bakgrunn

- Hvor gammel er du?
- Hvor lenge har du gått på denne skolen og i denne klassen?
- Hvordan trives du på skolen generelt?
- Noen fag du liker spesielt godt og mindre godt?
- Hvordan opplever du kroppsøvingsfaget? (Gøy, slitsomt, variert, mestre bevegelse...? Hva er elevens fokus?)
- Hvilket valgfag har du og har hatt tidligere?
- Hva driver du med når du ikke er på skolen?
- Hva er familien din opptatt av på fritiden?

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Aktuelle stikkord
1. Hva bør vurderes? (Slik elevene ser det).	Hva tenker du om ordet "vurdering"? Hvordan opplever du vurdering? Hvordan opplever du vurdering i kroppsøving? Hva mener du læreren bør vurdere i kroppsøving? Hvordan tror du andre opplever vurdering i KRØ?	Når begynnte du å få vurdering på skolen? Når begynnte du å få vurdering i KRØ? Er det positivt eller negativt? Hva er hensikten? Har det sammenheng med hvordan du mestrer ulike deler av faget? Hvordan ville faget vært uten vurdering? Hvordan stemmer dette overens med det læreren vurderer? Hvordan er vurdering i kroppsøving sammenlignet med andre fag? På samme måten som deg? Hva er årsakene til likheter? Og forskjeller?	Karakterer, måloppnåelse, tilbakemeldinger muntlig/skriftlig Før ungdomsskolen/på ungdomsskolen Stress, press, lettelse Behov for informasjon, behov for kontroll, forbedringsmuligheter Se stikkord over Hvorfor? Bedre med vurdering av det man mestrer? Bedre eller mindre likt? Innsats, fair-play, ferdigheter, karakterer/tilbakemelding Kjønnnsforskjeller, oversiktlig hva som vurderes Se stikkord over
2. Hvilke vurderingskriterier opplever elevene? Hvordan vektlegges de?	Hva vil du si er målet med undervisning i kroppsøving?	Hvorfor har man undervisning i kroppsøving på skolen?	Gode karakterer, idrettslig utvikling, lære om aktivitet, lære ulike aktiviteter, samarbeid, fair-play, ha det gøy, pause fra andre skolefag, utvikle helse

	Kjenner du til læreplanen i kroppsøving? Får du vite hvilke vurderingskriterier læreren bruker?	Hva vet du om kompetanse/læringsmål i kroppsøving? Føler du at du forstår hva du skal lære? Hvordan får du vite de? Forstår du hva som forventes av deg i undervisningen? Hva forventes? Ønsker du andre vurderingskriterier?	Sammenlignet med andre fag Annet enn stikkord over? Muntlig, skriftlig, i timen, på Its learning Generelle eller spesifikke kriterier Innsats, fair-play, ferdighet
	Hvordan vektlegger læreren de ulike vurderingskriteriene?	Sier læreren noe? Hva opplever du? Er det sammenheng mellom det læreren sier og de vurderingene læreren gjør? Opplever du at ferdighetsvurdering påvirker din motivasjon for å bevege deg? Er det andre ting som påvirker vurdering?	Tydelige/ uklare kriterier Ulik vekt på ulike kriterier. Ferdighet vs innsats og utvikling?
	Hvis ikke nevnt. Opplever du innsats som et vurderingskriterie?	Blir innsats vurdert i andre fag? Bør det gjøre det? Hvordan opplever du vurdering av innsats hvis det er vanskelig å konsentrere seg?	I hvor stor grad? Rettferdig/ikke rettferdig?
3. Hvordan jobbes det med undervisevurdering?	På hvilke måter får du vurdering fra kroppsøvingslæreren din? Får du noe ut av vurdering? I tilfelle hva?	Når får du vurdering? Hvordan får du vurdering? Gjennomføres det fagsamtale i KRØ? Hjelper det deg til å lære? Hva hjelper det deg med å lære? Påvirker det din motivasjon? Hvordan? Har lærerens måte å legge frem vurdering betydning for hvordan du bruker den? Hva slags informasjon får du?	I timen, etter perioder, ved endt termin Muntlig, skriftlig, oppmuntring, tilsnakk, tilbakemeldinger, fremovermeldinger, måloppnåelse, karakter, uformelle samtaler Kontaktlærer eller faglærer? Skjerper deg, motivasjon, hjelp til utvikling, informasjon om nivå Grunnleggende ferdigheter, idrettsferdigheter, innsats, fair-play Negativ/positiv vinkling
	Hva inneholder vurderingene? Blir du involvert i vurderingsarbeidet?	Hva tror du er hensikten med dette? Hva blir du bedt om å vurdere? Hva synes du om å involveres i vurdering?	Grad av mestring, utviklingsmuligheter, nivå, tallkarakter Egenvurdering, kameratvurdering Eget/andres arbeid, kompetanse, utvikling, innsats, samarbeid, fair-play
	Deltar dere i noen form for tester?	Påvirker de vurderingene? Hvordan opplever du tester?	Løpetest Styrketest

	Hva føler du at halvårskarakteren forteller deg?	Hjelper karakterer deg med å lære mer? Får du noen begrunnelse for karakteren? Opplever du sammenheng mellom det du har gjort i timene og karakteren du får?	Ja/Nei - hvorfor?, motiverende/ikke? På hvilken måte?
	Kan vurdering være til hjelp for at du skal få best mulig standpunkt karakter på slutten av 10.kl?	På hvilke måter?	Rettferdighet?
	Kan vurderingsarbeid i KRØ utføres på en annen måte?	Hvorfor ikke?	Bli vant med karaktervurdering, gi informasjon om nivå, slippe usikkerhet, motivere, bruke det i læringsarbeidet
	Kan du beskrive hva du selv synes kroppsøvfaget burde inneholde?	Er det noe som ville gjort det bedre? Hva ville vært en negativ endring? Føler du at det er rom for å gjøre feil selv om du blir vurdert?	Ikke sammenheng
Avslutning.		Hvordan synes du vurdering passer inn i din forståelse av hvordan faget bør være? Hvordan gir vurderingsordningen rom for variasjon og mulighet til å dyrke egne interesser i faget? Har valg av aktiviteter noe å si for din opplevelse av vurdering?	Stort sett, noen ganger, ikke i vurderingssituasjoner Frykt for å feile på vanskelige ting Vurdering er en naturlig del av faget, positivt med delvurderinger, bør være større rom for å feile De flinke blir mer hørt, av og til, god variasjon Moro og lek, idrett, hard trening, kosthold, fair-play, samarbeid, ferdigheter, innsats, variasjon Bedre å bli vurdert i aktiviteter man synes er morsomme
	Hvordan er læringsmiljøet i kroppsøving?	Påvirkes det av at dere blir vurdert? På hvilke måter?	Konkurransse, karakterjag, uro, lærer av de flinke, bedre med kjønnsdeling
	Påvirkes ditt forhold til læreren av vurderinger?	På hvilken måte? Hvorfor ikke?	Selv om du blir skuffet over vurderinger?
	Sammenligner du dine vurderinger med andre elevers?	Påvirkes din opplevelse av din vurdering av hva slags vurderinger andre får?	Gode vurderinger når alle andre får gode, bedre enn mange andre, dårligere enn mange andre
	Har vurdering endret seg i løpet av ungdomsskolen?	På hvilke måter? Gjør læreren noe annerledes på 10.trinn enn tidligere?	Mer nøye etter hvert Endret stil Vektlegger andre kriterier

Er det noen av svarene dine på tidligere spørsmål som du vil utdype eller endre på? Er det noe du lurer på nå som vi er i ferd med å avslutte?

Hva er din opplevelse av å delta i intervjuet? Takk for at du hjalp meg ved å stille opp til intervju.

Analyseskjema

	1. Opplevelse av vurdering generelt.	1. Elevens meninger om vurdering i KRØ.	2. Kjennskap til sentrale føringer for vurdering.	2. Opplevelse av vurderingskriterier som er i bruk.	3. Vurdering i praksis. Hva opplever eleven?	3. Karakterer	Avslutning: Hvordan påvirker vurdering elevens opplevelse av kroppsøvfingsfaget?	Problemstilling: Hvordan opplever 10. klasselever underveisvurdering i kroppsøving	Teoritilkn ytning
Adam	Yellow	Green	Cyan	Pink	Blue	Red	Teal	Brown	Grey
Berit	Yellow	Green	Cyan	Pink	Blue	Red	Teal	Brown	Grey
Cecilie	Yellow	Green	Cyan	Pink	Blue	Red	Teal	Brown	Grey
David	Yellow	Green	Cyan	Pink	Blue	Red	Teal	Brown	Grey
Emilie	Yellow	Green	Cyan	Pink	Blue	Red	Teal	Brown	Grey
Frank	Yellow	Green	Cyan	Pink	Blue	Red	Teal	Brown	Grey
Guro	Yellow	Green	Cyan	Pink	Blue	Red	Teal	Brown	Grey
Hilde	Yellow	Green	Cyan	Pink	Blue	Red	Teal	Brown	Grey



Per Midthaugen
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 20.09.2017

Vår ref: 55556 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.08.2017.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55556</i>	<i>10. klasseelevers opplevelse av underveisvurdering i kroppsøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idretthøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Per Midthaugen</i>
<i>Student</i>	<i>Thomas Bernås</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). 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](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

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

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / Lise.Haveraaen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Thomas Bernås, thomassb@student.nih.no



UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av elever på 10. klassetrinn. Kroppsøvlingslærere informerer elevene om studien. Elever som er interessert vil bli kontaktet av student. Det vil ikke opprettes kontakt mellom informanter og student før de har ytret ønske om å delta i prosjektet. Personvernombudet mener rekrutteringsformen er tilstrekkelig for konfidensialitet og at frivilligheten ved deltagelse ivaretas gjennom prosessen.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Foresatte samtykker på vegne av elever som er under 15 år. Informasjonsskrivet er godt utformet.

BARN I FORSKNING

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør få alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Informantene blir bedt om å fortelle om sine opplevelser av sin nærmeste trener. Vi legger til grunn at trener mottar informasjon om studien.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 29.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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