



## **Vurdering i kroppsøving – en stor utfordring!**

Hvordan erfarer lærere og elever i ungdomsskolen elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer ligger til grunn i vurderingen?

ERLEND ÅRSTEIN HANSEN

### VEILEDERE

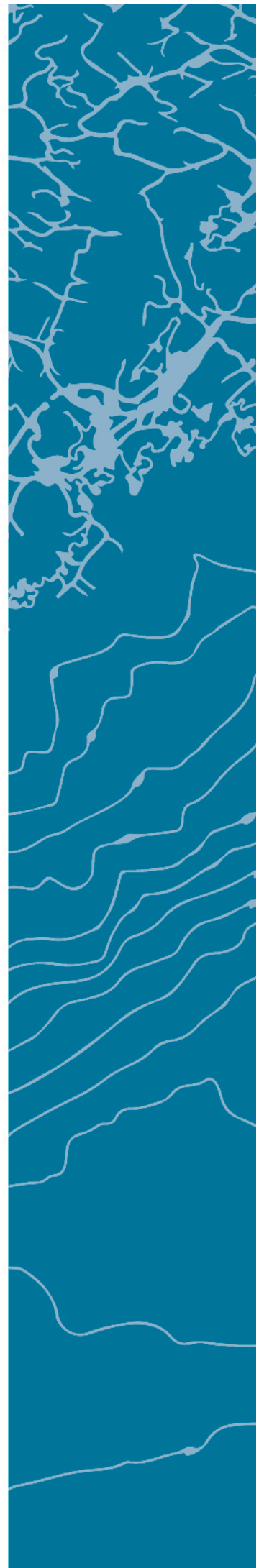
Tommy Haugen & Bjørn Tore Johansen

### **Universitetet i Agder, 2017**

Avdeling for lærerutdanning

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for folkehelse, idrett og ernæring



# Forord

Etter mange lange dager, og flere timer foran pc-skjermen er arbeidet med masteroppgaven endelig i mål. Gleden er stor over å endelig kunne senke skuldrene og slappe av. Det selvstendige arbeidet over nesten to fulle semestre har tæret på, og masteroppgaven har ligget i ”bakhodet” til en hver tid. Det har vært en krevende og utfordrende periode, men også en utrolig lærerik prosess. Arbeidet har gitt meg nye kunnskaper og erfaringer, og et mer åpent syn på vurderingsarbeidet i kroppsøving. Forhåpentligvis vil jeg dra nytte av dette i årene som kommer!

Tusen takk til kroppsøvingslærerne og deres respektive elever som tok seg tid til å dele sine synspunkter, erfaringer og kunnskaper omkring et utfordrende tema i kroppsøvingsfaget. Deres brennende engasjement, og interesse for faget er unikt. Uten dere ville ikke denne masteroppgaven ha eksistert.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke mine veiledere, Tommy Haugen og Bjørn Tore Johansen. Tusen takk for gode, konstruktive veiledninger og tilbakemeldinger jeg har fått det siste året. Sist men ikke minst, tusen takk til mamma, pappa og min samboer for oppmuntrende ord og støtte gjennom hele prosessen!

Kristiansand, Mai 2017

Erlend Årstein Hansen

# Sammendrag

Hensikten med min studie har vært å avdekke et ”potensielt” dilemma i vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget ved at kroppsøvlingslærere utformer ”egne” kriterier og læringsmål på bakgrunn av sin oppfatning av faget. Elevene på sin side har jeg et inntrykk av at ikke kjenner til disse vurderingskriteriene og målene. De vet ikke hva de skal lære. I tillegg har jeg sett på hvordan vurderingen gjøres generelt i faget.

Det er gjennomført ni semistrukturerte forskningsintervjuer med tre kroppsøvlingslærere og totalt seks elever for å belyse studiens formål og problemstillinger. Analysen og drøftingen av resultatene er gjort på bakgrunn av teori om læreplanen, vurdering generelt, måloppnåelse og kriterier, og vurderingskultur.

Funn viser at kroppsøvlingslærerne har et felles formål med sin undervisning, men at vurderingspraksisen gjøres svært ulikt. Dette kommer spesielt til syne i forhold til hva som skal vurderes, og på hvilken måte vurderingen skjer. Det kan virke som om implementeringen av VFL ikke har kommet helt i mål, og at vurdering i faget fortsatt preges av en summativ vurdering. Kroppsøvlingslærerne gir uttrykk for at de ønsker en mer konkret og retningsgivende læreplan med forslag og eksempler knyttet til vurdering.

Elevene er svært lite kjent med kompetansemålene og vurderingskriteriene i faget, og usikre på hva de faktisk skal lære i faget. De blir også i svært liten grad involvert i vurdering av sitt eget arbeid, og i utformingen av kriterier og kjennetegn på måloppnåelse.

# Summary

The purpose of my study has been to uncover a “potential” dilemma in the assessment practice in physical education, by the fact that physical education teachers design their "own" criteria and learning objectives based on their perception of the subject. I have an impression that the students, on their part, do not know about these assessment criteria and goals. They don't know what to learn. In addition, I have looked at how the assessment is done in general in the subject.

There have been nine semi-structured research interviews with three physical education teachers and a total of six students to elucidate the purpose and problems of the study. The analysis and discussion of the results are based on theory of the curriculum, assessment in general, achievement of goals and criteria, and assessment culture.

Findings show that physical education teachers have a common purpose with their teaching, but that their assessment practice is done very differently. This is particularly evident in relation to what is to be considered and how the assessment is taking place. It may seem that the implementation of VFL has not been successful and that assessment in the subject is still characterized by a summative assessment. The teachers express that they want a more concrete and directional curriculum with suggestions and examples related to assessment.

The students are to a small degree familiar with the competence objectives and assessment criteria in the subject, and uncertain about what they learn in the subject. They are also very little involved in the assessment of their own work, and in the design of criteria and characteristics of goal achievement.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av forskningsområde .....	1
1.2 Tidligere forskning om vurdering i kroppsøving.....	2
1.3 Målet med studien .....	4
1.4 Oppgavens oppbygning.....	5
<b>2.0 Teoretisk rammeverk og begreper</b> .....	<b>6</b>
2.1 Vurdering .....	6
2.2 Læreplanen.....	10
2.3 Vurdering i kroppsøving .....	15
2.4 Vurderingskultur og paradigmer .....	17
2.5 Kriteriebasert vurdering .....	20
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>24</b>
3.1 Valg av metode .....	24
3.2 Utvalg.....	26
3.3 Forberedelser og gjennomføring av intervjuet .....	27
3.4 Reliabilitet og validitet .....	32
3.5 Ethiske overveielser .....	33
<b>4.0 Presentasjon og vurdering av resultater</b> .....	<b>35</b>
4.1 Lærerne- og elevenes inntrykk av læreplanen og kompetansemålene.....	35
4.2 Vurdering og vurderingskultur .....	38
4.4 Utforming av kriterier og kjennetegn på måloppnåelse.....	45
<b>5.0 Diskusjon</b> .....	<b>49</b>
5.1 Diskusjon av funn.....	49
5.2 Metodisk diskusjon .....	56
<b>6.0 Oppsummering og avsluttende betraktninger</b> .....	<b>59</b>
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	<b>61</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>64</b>
Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	64
Vedlegg 2: Intervjuguide lærere.....	66
Vedlegg 3: Intervjuguide elever .....	69
Vedlegg 4: Kvittering fra NSD .....	72

## 1.0 Innledning

Innledningsvis vil jeg redegjøre for bakgrunnen for valg av forskningsområde i masteroppgaven min. Deretter vil jeg presentere litt empiri fra tidligere forskning på området, og mitt formål og mine forskningsspørsmål for prosjektet. Til slutt vil jeg kortfattet forklare hvordan oppgaven er bygget opp.

### 1.1 Bakgrunn for valg av forskningsområde

Kroppsøving er et fag som alltid har fanget min interesse, både som elev og nå som en del av lærerutdanningen. Læreplanen i kroppsøving fremhever at formålet med faget er å bidra til livslang bevegelsesglede blant elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Elevene skal oppleve glede og mestring, samt inspireres til å delta i aktivitet sammen med andre og erverve seg kunnskap slik at de kan ta gode valg for å ta vare på sin egen helse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Gjennom et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer skal elevene tilegne seg kompetanse og kunnskap om trening, livsstil og helse. Sentralt i faget står bevegelseslek, fairplay, allsidig idrett, dans, svømmedyktighet og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Kroppsøvingfaget skiller seg ut på mange måter fra de andre fagene i skolen. Først og fremst fordi undervisningen foregår i aktivitet i andre omgivelser og med andre rammefaktorer enn ved vanlig klasseromsundervisning. Elevenes kompetanse blir mer synliggjort ovenfor de andre elevene, og i tillegg gjennomføres undervisningen med mindre klær og med kroppen som læringsverktøy. Dette kan være ubehagelig for mange elever, og behovet for trygghet, og en klar hensikt med undervisningen er derfor viktig.

I likhet med alle andre fag i skolen skal elevene vurderes gjennom underveisvurdering og en sluttvurdering i faget. Etter å ha vært gjennom en god del praksisperioder i skolen gjennom lærerutdanningen og noen vikariater i skolen, har elevvurdering og vurderingspraksis fanget min interesse. Jeg har opplevd flere forskjellige lærere som tilsynelatende driver ulik vurderingspraksis i faget, og jeg opplever at dette er et tema som ofte diskuteres blant lærere i skolen. I tillegg har jeg selv erfart hvor utfordrende og vanskelig det er å vurdere elever rettferdig og i tråd med læreplanen. Vurdering i kroppsøvingfaget er også et tema som har blitt diskutert og evaluert i media, og som har vært en sentral del av læreplanendringene de seneste årene. I LK06 skulle vurderingen fastsettes kun på bakgrunn av de gjeldende

kompetansemålene i faget. I tillegg var det et krav til dokumentasjon. Forskning på læreplan og elevvurdering indikerte at dette førte ulik praksis, og en vurderingsform preget av tester. Lærerne i kroppsøving var frustrerte og hadde store utfordringer i forhold til vurdering og karaktersetting (Vinje, 2008). I 2012 ble læreplanen i faget og forskriften til opplæringsloven revidert. I håp om å gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut i fra egne forutsetninger, ble innsatsen igjen en del av vurderingsgrunnlaget i faget. I læreplanen står det også at det i mange kompetansemål vil være relevant å ta hensyn til elevene sine forutsetninger i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dog står det ingenting om hvordan innsatsen skal vurderes, og i hvilken grad innsatsen og elevenes forutsetninger skal telle i forhold til kompetansen.

Selv etter innføringen av den reviderte læreplanen har jeg inntrykk av at det er en stor utfordring å vurdere elevene i faget, og at lærere i faget forholder seg forskjellig til de ulike vurderingsfaktorene i kroppsøvingsfaget. Tidligere forskning viser også at endringer på læreplannivå har liten effekt på undervisnings- og vurderingspraksisen (Green, 1998). Det er dermed fortsatt stor grunn til å tro at elevvurdering i faget gjøres forskjellig fra lærer til lærer den dag i dag. I tillegg er det gjort relativt lite forskning på området i nyere tider. Hvordan vurderes det i faget, og hvilke utfordringer opplever kroppsøvingslærere ved elevvurdering? Og er elevene klar over hvilke kriterier og læringsmål som er gjeldende for de ulike aktivitetene?

## 1.2 Tidligere forskning om vurdering i kroppsøving

Når det gjelder forskning på vurdering i kroppsøvingsfaget så er det blitt gjort en del internasjonalt, mens det i Norge og resten av Skandinavia først og fremst har blitt interessant det siste tiåret (Annerstedt, 2010). Fortsatt er det et område med relativt svak validitet, lite konsensus og treg utvikling. Annerstedt (2010) diskuterer og sammenligner vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget i Sverige. Hans studie slår fast at et utydelig formål og ulike meninger blant kroppsøvingslærere om hva som er fagets målsetting, får konsekvenser for og skaper problemer med vurdering av og for læring. Det er store forskjeller blant lærerne om synet på faget, hvilke kunnskaper faget tilstreber og hva som ligger til grunn for vurderingen. I tillegg har kroppsøvingslærerne vanskeligheter med å forstå karaktersystemets intensjoner. Dette har ført til at arbeidet med å tolke kompetansemålene og formulere egne lokale kriterier svært vanskelig (Annerstedt, 2010).

I den nyeste reviderte læreplanen er det ifølge Leirhaug & Annerstedt (2015) et stort fokus på vurdering for læring. I deres studie undersøker de implementeringen av vurdering for læring, og mulige implikasjoner som følge av det. Funnene deres indikerer at det er en variert forståelse av VFL blant lærere, og at lærere og elever har ulike perspektiver på VFLs fire hovedområder. Spesielt gjelder dette for feedback og framovermeldinger. Lærerne i studien mener at kompetansemålene i faget er for abstrakte til å være nyttig for tilbakemeldinger, og for at elevene skal klare å gripe tak i læringen. Samtidig oppgir lærerne at de er flinke til å gi feedback i timen, men elevene oppfatter ikke dette som feedback (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Videre viser resultatene av deres studie at halvparten av elevene erkjenner å være klar over kriteriene i faget, mens en fjerdedel ikke er klar over kriteriene og hvordan de kan forbedre seg i faget. I tillegg oppgir kun 51,3 % av elevene i undersøkelsen at de har vært med på å vurdere sitt eget arbeid i faget.

Når det gjelder forskning på lærernes vurdering, viste Trouilloud, Sarrazin, Martinek, and Guillet (2002) at det er en signifikant sammenheng mellom lærernes forventninger og elevenes prestasjoner. De elevene som lærerne hadde store forventninger til, scoret best på elevprestasjoner. De kunne også vise til at lærernes forventninger ble selvoppfyllede profetier ved at deres forventninger og forestillinger om hva som er gode prestasjoner, innsats og holdninger fikk direkte følger for elevenes prestasjoner og karakter i kroppsøvningsfaget (Annerstedt, 2010). Han trekker også frem i en annen undersøkelse at dersom elevene skal kjempe om de beste karakterene i faget, kreves det en ambisjon om å lykkes og en positiv innstilling til faget. Redelius (2008) har forsket på elevenes syn på lærernes vurderingspraksis. Studien hans viser at elevene mener at faktorer som høy tilstedeværelse, være positiv og sosial kompetent, gjøre sitt beste og være aktiv i timen vurderes høyt av lærere når det skal settes karakter. Det kan derfor synes at elever oppfatter kroppsøvningsfaget som et fag hvor det handler om de riktige holdninger, riktig innstilling, og i mindre grad om å oppfylle kunnskapsmål og kriterier (Redelius, 2008).

Kroppsøvningslærere rapporterer i følge Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013) om en lavere grad av formativ vurdering i sin undervisningspraksis. Mange lærere oppgir at de er klar over den nye vurderingspraksisen, men sliter med å utnytte den i praksis. Det finnes ingen spesifikasjoner i læreplanen om innhold og metoder i forhold til VFL, og vurderingen i faget er dermed opp til den individuelle læreren. Det har blitt gjort lite på nasjonalt nivå for å informere, forklare og utdanne lærere om den nye vurderingspraksisen. Allikevel viser det seg



at reformen har påvirket praksisen. Læreplanen i kroppsøvningsfaget kan bli beskrevet som en multi-aktivitetsmodell hvor elevene lærer om kroppen og helse gjennom bruk av deres egne kropp. Allikevel viser forskning at undervisningen i Norge preges av tradisjonelle ballidretter, og dermed favoriserer vurderingen i faget elever som er aktive i slike idretter (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013).

### 1.3 Målet med studien

Leirhaug & Annerstedt (2015) slår fast at vektleggingen av VFL i kroppsøving ikke har vært suksessfullt så langt. Lærerne oppgir at vurdering- og undervisningspraksisen i faget må endres, noe de selv mener at de er i gang med. Studien fremhever spesielt elevinvolvering, kompetansemål, kriterier og vurdering som et viktig utviklingsområde. I tillegg etterlyses det en tydeligere presisering og konkrete praktiske eksempler på hvordan man skal implementere og videreutvikle vurderingen i kroppsøvningsfaget (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

Leirhaug (2016) sin studie om læringsfremmende vurdering i kroppsøvningsfaget slår også fast at flertallet av elever oppgir å ikke være engasjert i vurdering av sitt eget arbeid eller å ha mottatt tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene i faget. Studien viser også at det er akutt behov for praktiske eksempler og pedagogiske modeller for VFL og formativ vurdering i kroppsøvningsfaget, og en tydeligere rød tråd i forhold til hvordan de formative vurderingene kan bidra til summative vurderinger i form av karaktergivning (Leirhaug, 2016).

Kroppsøvningslærerne gir også uttrykk for at vurdering i faget er utfordrende, og det kan virke som at de summative vurderingene dominerer over de formative vurderingene i faget.

Lærerne er mer opptatt av dokumentasjon av vurdering istedenfor å planlegge og tilrettelegge for elevers læring (Leirhaug, 2016). Det finnes i tillegg lite informasjon om hvorvidt elevene er klar over gjeldende vurderingskriterier i faget.

Formålet med min masteroppgave vil derfor være å studere vurdering generelt i kroppsøvningsfaget, samt å utforske et potensielt ”dilemma” eller i mine øyne en stor utfordring i forhold til vurdering i kroppsøvningsfaget; Kroppsøvningslærere har en oppfatning av hva som verdsettes i faget og hva som skal vurderes i faget. De utformer læringsmål og kriterier, men – allikevel er elevene usikre på hva som skal til for å oppnå læringsmålene, og de har en annen oppfattelse av hva som egentlig vurderes i faget.

Formålet vil bli forsøkt belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hva er grunnlaget for vurdering sett fra lærernes rapporterte praksis? Vektes fortsatt innsats, holdning, kunnskap og ferdigheter blant kroppsøvingslærere?
- Hvordan erfarer elevene vurderingen? Er de klar over hva de skal lære i faget, og hva som er vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingsfaget?
- Hvilken vurderingskultur syntes å ligge til grunn, og hvilke tanker har lærerne om læreplanen i kroppsøving?
- Hvilke utfordringer opplever lærere ved vurdering i kroppsøvingsfaget?

#### 1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt i seks kapitler. I kapittel 2 blir det redegjort for forskningens teoretiske rammeverk. I delkapitlene blir det presentert teori om vurdering generelt, LK06 og læreplanen i kroppsøving, måloppnåelse og kriterier, og vurderingskultur og normer for vurdering. Kapittel 3 omfatter forskningens metodiske tilnærming, overveielser og valg knyttet til datainnsamlingen i prosessen. I kapittel 4 vil resultatene fra datainnsamlingen presenteres, og vurderes. I kapittel 5 vil resultatene bli forsøkt drøftet på bakgrunn av teori og tidligere forskning på feltet, samt metoden diskutert. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 6 forsøke å konkludere og oppsummere sentrale funn fra forskningen.

## 2.0 Teoretisk rammeverk og begreper

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske rammeverk. Teorien vil bestå av både internasjonal og nasjonal litteratur. Innledningsvis presenteres vurdering generelt og ulike vurderingsformer, deretter LK06 og læreplanen i kroppsøving, vurderingskultur og normer for vurdering, og avslutningsvis rettes fokuset mot måloppnåelse og kriterier.

### 2.1 Vurdering

Vurdering er en av skolens eldste oppgaver. Ifølge Imsen (2016) forbinder de aller fleste vurdering først og fremst med å sette karakterer, og det er kanskje ikke så rart. Karakterene er svært synlige og får mye oppmerksomhet, spesielt fra elever og foresatte, men vurdering omfatter mye mer enn karakterer (Imsen, 2016). Mange bruker også begrepene vurdering, evaluering og bedømmelse om hverandre. I ordboken defineres bedømmelse som å vurdere og å felle en dom over noe. Evaluering kommer fra det latinske verbet *valere*, som betyr å sette verdi på noe (Imsen, 2016).

Siedentop & Tannehill (2000, s. 179, egen oversettelse) betrakter vurdering som ”*varierende oppgaver og situasjoner der elevene gis mulighet til å vise sine kunnskaper, ferdigheter, forståelse og et anvendt innhold i en sammenheng som tillater kontinuerlig læring og utvikling*”. Annerstedt (2010) henviser til Desrosiers et al. (1977) som beskriver bedømmelse som en kontinuerlig innsamling av informasjon i løpet av en undervisnings- og læringsprosess, som i sin tur baseres på en gjensidig avhengighet mellom vurdering, læreplan, pedagogikk og læring. Det finnes mange forskjellige syn og ulike definisjoner på hva vurdering er, men de aller fleste av dem peker i samme retning; vurdering handler om å samle inn og fortolke informasjon i lys av mer eller mindre forhåndsdefinerte kriterier (Broadfoot, 2007). Videre skriver Broadfoot (2007) at informasjonen som samles inn er basert på et utvalg av ulike handlinger innenfor et område, og at den brukes til å beskrive eller trekke slutninger om individer eller grupper. Informasjonen kan samles inn på ulike måter; observasjoner, notater, samtaler eller standardiserte oppgaver.

#### *Vurderingens formål*

Vurdering i skolen er et tema som omfatter en rekke pedagogiske og juridiske spørsmål. Det er en del av lærernes arbeidsoppgaver hvor man har regelverket tett inntil seg, og hvor det er

mange detaljer man må være oppmerksomme på (Imsen, 2016). Bestemmelsene for vurdering oppdateres jevning i opplæringslovens forskrifter.

### **§ 3-2. Formålet med vurdering**

*Formålet med vurdering i fag er å fremme læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidat undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane (Forskrift til opplæringsloven, 2015c).*

Veiledning og motivering er kanskje den viktigste funksjonen vurderingen skal ha. De aller fleste læringsteorier fremhever betydningen av at elever på en eller annen måte får en tilbakemelding på sine arbeid og erfaringer for at det skal være mulig å lære av dem. Ikke alle læringsaktiviteter er selvregulerende, og dermed må læreren bidra med tilbakemeldinger og korrigeringer, og fungere som en veiviser for videre arbeid (Imsen, 2016). I det behavioristiske læringssynet er feedback et helt nødvendig element for å lære. I det konstruktivistiske læringssynet må elevene lære seg å se konsekvensene av sine egne handlinger – ”learning by doing”, og i sosiokulturell læringsteori skjer læringen i interaksjon med andre. Her blir lærerens oppgave å veilede elevene til den nærmeste utviklingssonen. I følge Imsen (2016) er derfor det at elevene skal lære av vurderingen en viktig begrunnelse. Videre blir informasjon trukket frem som en funksjon for vurdering i skolen. Elevenes standpunkt og fremgang i skolearbeidet skal komme frem slik at blant annet foresatte skal få informasjon om utviklingen til barnet deres. I tillegg er dette viktig for at lærere skal kunne tilrettelegge, planlegge og tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Det kan også tenkes at skoleeier, enten kommunen eller fylkeskommunen er opptatt av kunnskapsnivået på skolene som de har ansvar for (Imsen, 2016).

Ifølge Fjørtoft (2016) har vurderingen i hovedsak tre formål. Den skal fremme læring, dokumentere utdanningen til hver enkelt elev eller student og holde skolen og utdanningssystemet ansvarlig for sin virksomhet (Fjørtoft, 2016). Det første formålet med å fremme læring kan relateres til vurdering for læring eller formativ vurdering. Det innebærer at læreren og elevene samler inn og fortolker informasjon for å forsterke eller støtte opp under læringsprosesser underveis mens de finner sted (Fjørtoft, 2016, s.41). Det andre formålet i forhold til dokumentasjon, kaller Fjørtoft (2016) for vurdering av læring eller summativ vurdering. Dette innebærer en dokumentasjon av elevenes totale læringsutbytte etter en avsluttet læringsprosess. Summativ vurdering har vært en lang tradisjon i skolen, og er det

mest kjent aspektet ved vurdering. Den summative vurderingen har ofte et helhetlig og grovmasket preg, og det stilles høye krav til at vurderingen skal være rettferdig og dokumentert (Fjørtoft, 2016). Det tredje formålet med vurdering i skolen er knyttet til ansvarliggjøringen av skolen som virksomhet. Fjørtoft (2016) sier at dette også kalles for *accountability* som primært er et skolepolitisk og organisasjonsteoretisk begrep. Undersøkelser som PISA, PIRLS og TIMSS har vist forskjeller i læringsutbytte blant skoler. Innimellom bidrar slike undersøkelser og vurderinger til å utløse skolepolitiske reformer i vurderingssystemene i ulike land (Fjørtoft, 2016).

### *Vurdering for læring*

Formativ vurdering, eller vurdering for læring er en vurderingspraksis hvor læreren gir tilbakemelding til elevene underveis i en læringsprosess, og hvor de fremdeles har mulighet til å endre på elevarbeidet sitt (Hopfenbeck, 2016). I Norge har det blitt satset på vurdering for læring de seneste årene, og det overordnede målet er at skoleeiere og skoler skal videreutvikle en vurderingskultur og vurderingspraksis som har læring som mål. Utdanningsdirektoratet har blant annet en egen nettside med fokus på VFL. Her skriver de blant annet at ”*all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring – det er vurdering for læring*” (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Utdanningsdirektoratet (2015b) sier også at forskning viser at tilbakemeldinger underveis i læringsprosessen har stor betydning for læring, men for at en tilbakemelding skal bidra til å fremme og utvikle læring bør den gi elevene en oversikt over hvor de er i sin læring, hvor de skal, og hva de bør gjøre for å komme videre i læringen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Disse aspektene ved formativ vurdering kommer også tydelig frem i forskningen til Black & William (2009). De hevder at det først og fremst er læreren sitt ansvar å ivareta og sørge for at de tre aspektene ved elevenes læring blir opprettholdt, samtidig er de opptatt av at elevene selv tar ansvar for sin egen læring. For at elevenes læringsprosess skal bli så effektiv som mulig, mener de at både lærer og elev må være gjensidig aktiv og ansvarlig for læringen. Lærerens hovedoppgave blir å tilrettelegge, utvikle og implementere et godt læringsmiljø, og i samarbeid med elevene gjør dem ansvarlig for sin egen læring (Black & Wiliam, 2009)

### *Vurdering av læring*

Summativ vurdering, også kalt vurdering av læring, kan betraktes som en sluttvurdering. Et eksempel er å sette elevene sin standpunkt karakter i et fag ved avslutningen av opplæringsprosessen. Standpunkt karakteren sier noe om elevens kompetansenivå i faget ved

avsluttet opplæring (Hopfenbeck, 2016). Ifølge Hopfenbeck (2016) er det først om fremst den summative vurderingen elevene og samfunnet generelt er opptatt av. Selv om det de seneste årene har vært satset på vurdering for læring og formativ vurdering, så er det slik at lærere i dagens skole underviser i et system hvor samfunnet trenger summative vurderinger for å vite noe om kunnskapsnivået til elevene. Summative og formative vurderingsformer må derfor fungere best mulig sammen slik at vurderingen totalt sett styrker elevenes læring (Hopfenbeck, 2016). En av bekymringene knyttet til vurdering av læring er bruk av tester og karakterer som kan få negative konsekvenser for elevene. Mange elever har en tendens til å definere seg ut ifra karakterer, og dermed kan det ha en uheldig innvirkning på elevenes selvbilde (Hopfenbeck, 2016). Forskning viser også at lavpresterende elever har lavere selvtillit enn høypresterende elever. Det er derfor svært viktig at tester og prøver med karakterer har et klart formål, og at det kommer tydelig frem hva som blir vurdert og hvilke kriterier som er gjeldende. Summative vurderinger skal være rettferdige og gis til hver enkelt elev på likt grunnlag. Vurderingen må derfor samsvare med læreplanen i fag og gjeldende regelverk. Det krever god læreplanforståelse fra lærerens side, som også må reflektere over hva kompetanse i faget er på ulike nivå (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

### *Vurdering som læring*

Et relativt nytt begrep som har kommet inn som en viktig del av vurderingsarbeidet de seneste årene er vurdering som læring. Vurdering som læring er en del av den formative vurderingen hvor eleven selv vurderer sitt arbeid gjennom egenvurdering, hverandrevurdering eller sammen med læreren (Wølner, 2013). I arbeidet med en slik type vurdering er det eleven som først får i oppgave å sjekke sitt arbeid eller sine resultater i forhold til mål og på forhånd fastsatte kriterier. Deretter reflekterer eleven over hva hun har lært, og hvilket mål han eller hun skal sette seg videre for det kommende arbeidet. Læreren bidrar deretter i den neste fasen gjennom å støtte og veilede elevens refleksjoner over læring og veien videre. Ifølge Wølner (2013) fører vurdering som læring til læring gjennom først og fremst å kunne reflektere over hva som er lært og hvordan det er lært. Ansvar er delt mellom elev og lærer, og vurderingen blir en viktig del av prosessen i elevenes metakognisjon. Metakognisjonen oppstår når elevene overvåker sin egen læring, og bruker kriterier og kjennetegn på måloppnåelse til å tilpasse og skape nye og viktige endringer i hva de forstår (Wølner, 2013).

## *Forskrift til opplæringsloven*

Opplæringsloven er en felles lov som omhandler rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Loven gjelder for den offentlige grunnskolen og videregående skolen, samt for privatiserende lærebedrifter og for voksne over opplæringsalder som ikke har fullført grunnskolen. I kapittel 3 i opplæringsloven er det beskrevet hvilke rettigheter elever har og hvilke plikter og krav lærerne må forholde seg til i forhold til individuell vurdering i skolen. I Forskrift til opplæringsloven (2009) § 3-1. rett til vurdering, står det blant annet at alle elever har rett til vurdering som innebærer en rett til underveisvurdering og sluttvurdering, samt en dokumentasjon av opplæringen (Forskrift til opplæringsloven, 2009). I tillegg blir det fremhevet klart og tydelig at elevene skal være kjent med hva som er målene med opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen av hans eller hennes kompetanse. Elevene skal også kjenne til hva som er grunnlaget for vurderingen og hva som vektlegges i vurderingen for orden og oppførsel. Det er skoleeier som har ansvaret for at elevene sin rett til vurdering blir oppfylt (Forskrift til opplæringsloven, 2009). I paragraf 3-3, Grunnlaget for vurdering i fag, står det at grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene som er fastsatt i læreplanverket. Forutsetningene, fravær eller forhold omkring orden og oppførsel skal ikke trekkes inn i vurderingen. I kroppsøvfingsfaget er det vedtatt at innsatsen skal være en del av vurderingsgrunnlaget (Forskrift til opplæringsloven, 2016).

Underveisvurdering blir i forskrift til opplæringsloven, paragraf 3-11, beskrevet som grunnlag for tilpasset opplæring og som et redskap i elevenes læringsprosess. Underveisvurderingen skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven og gi videre rettleidelse om hvordan han eller hun kan utvikle seg. Elevene har rett til en samtale med kontaktlærer eller læreren i fag minst en gang hvert halvår om sin egen utvikling i faget. (Forskrift til opplæringsloven, 2015a). Elevene skal også delta aktivt i vurderingen av sitt eget arbeid, kompetanse og faglige utvikling. Egenvurdering blir beskrevet i paragraf 3-12, som en del av underveisvurderingen. Formålet med egenvurdering er at elevene reflekterer over og blir bevisst på egen læring (Forskrift til opplæringsloven, 2015b).

## **2.2 Læreplanen**

All opplæring som skjer i offentlige skoler i Norge, skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet, heretter kalt LK06. LK06 er fastsatt i forskrift om overordnede mål og prinsipper i skolen og i forskrift til opplæringsloven §11 og §13 (Utdanningsdirektoratet,

2016a). Læreplanverket er det viktigste styringsdokumentet for skolen, og gjelder for hele landet. Læreplanene er formulert slik at skoleeiere, skolene og lærerne skal videreutvikle, konkretisere og sette dem ut i praksis. Dette kalles lokalt læreplanarbeid. Fra tid til annen, fornyer myndighetene læreplanen. Dette omtales som en læreplanreform (Imsen, 2016). I Norge har det vært flere slike reformer siden 1930-tallet, og mange forskjellige læreplaner med ulikt idegrunnlag og utforming.

Begrepet læreplan brukes ifølge Imsen (2016) forskjellig rundt i verden, alt etter hvilke didaktiske tradisjoner de ulike landene har. I Norden brukes begrepet som styringsdokument som brukes som et direktiv om hva som skal foregå i skolen, mens i engelskspråklige land benyttes ”curriculum”. Forskjellen på den nordiske termen og begrepet læreplan, og den engelske termen er at den engelske også omfatter det som faktisk skjer i undervisningen. Altså både intensjonen og virkeligheten i undervisningen (Imsen, 2016). LK06 består av fire hoveddeler; fag- og timefordeling, generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Ifølge Imsen (2016) er LK06 mer desentralisert enn tidligere, og gir rom for større lokal handlefrihet for skoleeiere og de enkelte skolene.

### *Kroppsøvningsfaget i et historisk perspektiv*

Helt siden gymnastikkfaget ble en del av skolen i 1848 har det vært ulik vektning av formål og innhold. Augestad (2003) har sett på kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget i et historisk perspektiv. Han sier at på 1800-tallet ble faget innført for et lite utvalg gutter i skolen. Hensikten var at de skulle forberede seg til militæret gjennom legemsøvelser. I 1889 ble faget obligatorisk for byfolkeskolen (Augestad, 2003). I denne perioden og frem til starten av 1900-tallet hentet faget sine praksiser fra soldatopplæringen, men samtidig var det innslag av ballspill, lek og idrett. Hensikten var dog ikke bevegelseserfaringer, men å lære å adlyde spilllets regler og normer. Denne kunnskapen kunne man overføre til en rekke områder av livet. Faget skulle bidra til karakterdannelse, disiplin og nasjonsfølelse (Augestad, 2003). Etterhvert ble det flere innslag av olympiske idealer, friluftsliv og skisport. I tillegg ble det på starten av 1900-tallet innført kvinnegymnastikk som skulle bedre kvinners helse og forberede dem på moderskapet. Utover 1900-tallet og frem til 1960 ble formålet med faget endret fra disiplin og karakterdannelse til renselse og hygieneopplæring. Den medisinske viten og kunnskap om fysisk aktivitet og helse preget opplæringen. Gjennom kroppsøvningsfaget og



vask og renselse av kroppen ville man forbedre nasjonens hygieniske standard. I tillegg ble det stadig større innslag av nye idretter og aktiviteter. I følge Augestad (2003) ble også vekst og modning sentrale begreper i perioden. I 60- og 70-årene ble innslag av tradisjonell idrett nedtonet noe, og det ble større innslag av dans, problemløsning og kreative aktiviteter. Faget fikk også en fastere kunnskapsstruktur i form av kjernestoff (I. Å. By, 2001). På 1980-tallet ble det større vekt på det sosiale aspektet ved faget, i tillegg til at fokusområdene var både ferdigheter, kunnskap, og holdninger.

På 1990-tallet gikk den norske skolen gjennom en stor reform i forhold til lovverk og forskrifter i skolen. I 1994 kom det en ny læreplan i kroppsøving som allment fag i den videregående opplæring, mens grunnskolen fikk ny læreplan i faget i 1997. Her ble blant annet dans og friluftsliv etablert som obligatorisk innhold i faget (Flagestad, Leirhaug, Lyngstad, & Nelvik, 2011). Læreplanen inneholdt et større teoretisk perspektiv i form av fysiologi og treningslære, og det var et stort fokus på tradisjonelle idretter. Læreplanen var også svært sentralisert og detaljstyrt fra myndighetene (Augestad, 2003).

### *Læreplanen i kroppsøving*

I 2006 ble kroppsøvingfaget for grunnskolen og den videregående skolen samlet i en læreplan ved innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Reformen med nye læreplaner i alle fag og innføringen av LK06 førte med seg blant annet en økt satsing på vurdering i grunnopplæringen (Arnesen et al, 2013). I forhold til tidligere læreplaner i kroppsøving, var LK06 mindre omfattende og detaljert enn foregående læreplaner. Kompetansemålene var fortsatt relativt like, men desentralisert. Det skulle være skolens oppgave å bryte dem ned til konkrete læringsmål. Selve kroppsøvingfaget ble sett på som et bredt fysisk aktivitetsfag med innslag av lek, bevegelse, idrett, dans, trening og friluftsliv (Augestad, 2003). I forhold til vurdering var det spesielt en ting som førte til store endringer i undervisningen; læreplanen var målstyrt, og det var kompetansen som skulle vektlegges i vurderingen, ikke innsats (Arnesen et al, 2013).. Dette førte til svært ulik undervisnings- og vurderingspraksis og skapte stor frustrasjon både blant elever og lærere. Lærerne la vekt forskjellige vurderingskriterier og hadde et stort fokus på å dokumentere elevenes kompetanse. Det førte igjen til at det som var målbart satte standarden for hva god kompetanse var. Tester i form av utholdenhet og styrke ble flittig brukt som vurderingsgrunnlag. De elevene som løp fortest, hoppet høyest og hadde best utholdenhet fikk de beste karakterene (Brattenborg & Vinje, 2016).

Eleveorganisasjonen sendte i februar i 2009 et brev til kunnskapsministeren med et krav om at karakterene i kroppsøving ble fjernet inntil man hadde fått en gjennomgang av vurderingspraksisen i faget. I 2010 lovet daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen full gjennomgang av faget, og etterhvert kom det første høringsutkastet til endring i læreplanen og til regelverket for vurdering i faget (Arnesen et al, 2013). Disse endelige endringene ble iverksatt i august 2012, og hovedtrekkene i den reviderte læreplanen var i følge Arnesen et al (2013) verdisettingen av innsats i fagvurderinga, og en tydeliggjøring av elevforutsetninger i kompetansemålene. I tillegg er formålet til faget revidert, og formuleringene av kompetansemålene endret. Det er denne fagplanen og forskriftene som beskriver det gjeldende for dagens kroppsøvingundervisning i den norske skolen. Det eneste som er endret siden 2012 er at det har kommet inn nye og reviderte kompetansemål i svømming i fagplanen fra 01.08.2015 og at enkelte formuleringer i forhold til vurdering i forskrift til opplæringsloven er revidert fra samme dato (Brattenborg & Vinje, 2016).

Endringer i forskrift til opplæringsloven; (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.1)

*Grunnlaget for vurdering i faget kroppsøving er endret. Det er ikke lenger forskriftsfestet at elevenes forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering. Det er forskriftsfestet at elevenes innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering.*

Formålet til faget legger premisser for hvordan lærere i samarbeid med elevene skal jobbe med kompetansemålene i kroppsøving. I den reviderte læreplanen er det understreket at bevegelse er grunnleggende for mennesket, og at fysisk aktivitet er viktig for alle og nødvendig for å fremme god helse (Utdanningsdirektoratet, 2012). I informasjonsskrivet om endringene i læreplanen (2012) kommer det også frem at det er blitt et økt fokus på fair play og at felles regler er viktig for faget. Begrepet fair play omfatter samhandling og å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Det betyr også å gjøre hverandre gode. I tillegg heter det i skrivet at kompetansemålene er endret for å sikre progresjon mellom de ulike nivåene og at kompetansemålene bygger på hverandre i større grad enn tidligere. Kompetansemålene henger nå også tydeligere sammen med formålet i faget – særlig med tanke på livslang bevegelsesglede og samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I LK06 var noen av kompetansemålene som følger; *“være med i et bredt utvalg av idretter”, “utøve tekniske og taktiske ferdigheter i utvalgte lagidretter” og “praktisere noen individuelle idretter”*. I den reviderte læreplanen fra 2012 heter det at elevene skal kunne *“trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative*

*bevegelsesaktiviteter*”. I følge Vinje (2016, s.20) ligger det en endring i tyngdepunktet mellom en normbasert ferdighetsutvikling og det å trene på bakgrunn av egne forutsetninger i denne formuleringsforandringen (Vinje, 2016).

I den reviderte læreplanen fra 2012 har kompetansemålene har blitt mer detaljerte, forklarende og tydeliggjort enn tidligere. Bakgrunnen for dette kan i følge Vinje (2016) være å sørge for en jevn og lik kompetanseutvikling blant elevene uavhengig hvilken skole de går på, men også for å sette lærerne i bedre stand til å forstå hva slag kompetanse som faktisk etterspørres i forbindelse med de ulike kompetansemålene. Denne endringen er først og fremst forandret for de lavere skoletrinnene. Dermed kan ikke endringen kalles gjennomgående, fordi kompetanseformuleringene for de eldre skoleelevene ikke viser den samme utviklingen (Vinje, 2016).

I den reviderte læreplanen har også fagets hovedområder blitt endret noe. Tabell 1 viser hovedområdene i den reviderte læreplanen. Hovedområdet idrettsaktivitet og dans er endret til idrettsaktivitet. Dermed har hovedområdet samme navn fra 5.årstrinn til Vg3. Det skal i følge Utdanningsdirektoratet (2012) synliggjøre progresjonen mellom trinnene bedre enn før, og vektlegger sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil, ernæring og helse, hvor lek og ulike treningsformer har betydning for kroppslig utvikling og helse. I likhet med idrettsaktivitet er det gamle hovedområdet Aktivitet og livsstil på 8.-10. trinn endret til trening og livsstil, og har nå samme navn som for elever på Vg1-Vg3. Ungdomstrinnet og videregående opplæring har dermed de tre samme hovedområdene. Progresjonen i elevenes kompetanse blir dermed tydeligere, og synliggjør at planen er gjennomgående (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Kroppsøving har nå følgende hovedområder:

**Tabell 1:** Kroppsøvingfagets hovedområder. Selvlaget.

Årssteg	Hovedområde		
1.-4.	Aktivitet i ulike rørslemiljø		
5.-7.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	
8.-10.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil
Vg1-Vg3	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil

## 2.3 Vurdering i kroppsøving

De siste årene har det vært diskusjoner rundt vurderingen i kroppsøvingfaget. Diskusjonen har pågått blant lærere i skolen, faglige akademikere, samt blant politikere og elever i allmenmedia. I følge Brattenborg & Vinje (2016) var det først og fremst usikkerheten knyttet til vurdering blant kroppsøvingslærere som var sentral for myndighetenes ønske om revideringen av læreplanen i faget. Selv etter reformen i 2012, eksisterer det i følge Brattenborg & Vinje (2016) utfordringer og noe usikkerhet i forhold til vurdering. Det er spesielt tre utfordringer som fortsatt er fremtredende; innsats som et faglig vurderingskriterium, elevenes forutsetninger som relevant del av det faglige vurderingsarbeidet, og utstrakt bruk av tester som grunnlag for vurdering og karaktersetting (Brattenborg & Vinje, 2016).

Resultater fra Oslo-undersøkelsen som ble gjennomført i januar 2008 viser i følge Dobson & Engh (2010) at tre av fire kroppsøvingslærere i videregående opplæring og nær annenhver kroppsøvingslærer på ungdomstrinnet ikke gir elevene veiledning om hvordan de ligger an i forhold til kompetansemålene i faget. Årsakene til dette er i følge enkelte lærere som deltok i undersøkelsen at det er for mange kriterier og at faget har for få timer til å bruke så mye tid på vurdering, samt at lærere finner det vanskelig å lage konkrete og tydelige læringsmål ut ifra de gjeldende kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Dobson & Engh, 2010).

Oslo-undersøkelsen ble gjennomført i januar 2008 og hadde fokus på vurdering i kroppsøvingfaget. I rapporten kom det frem at nær annenhver kroppsøvingslærer på ungdomstrinnet ikke gir elevene tilbakemelding om ”hvor” de er i forhold til kompetansemålene underveis i opplæringen (Vinje, 2008). Intervjuene med kroppsøvingslærerne viste to fremhevende årsaker; tidspress og vanskeligheter med å forme tydelig og målbare kriterier ut ifra mange kompetansemål. Selv om det er noen år siden Oslo-undersøkelsen ble gjennomført og at vi siden den gang har fått en ny reform i 2012, er det grunn til å anslå at det fremdeles finnes kroppsøvingslærere som finner dette problematisk. Dette er ikke i tråd med føringene i læreplanverket i Kunnskapsløftet, og forteller oss blant annet at deler av lærerne i norsk grunnutdanning står med en fot i tidligere reformer og en i nåværende reform (Engvik, 2010). I tillegg bekrefter det at god underveisvurdering i kroppsøving er tidkrevende og utfordrende for kroppsøvingslærerne.

### *Innsats og elevforutsetninger*

I den reviderte læreplanen som er gjeldende for faget i dag, kommer det tydelig frem av det er de samlede kompetansemålene som skal være grunnlaget for vurderingen. Sluttvurderingen av elevenes kompetanse skal også avgjøres ved en helhetsvurdering av de kompetansemålene som er gjennomgått. Om innsats står det følgende i rundskrivet (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.6):

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

Denne definisjonen av innsatsbegrepet åpner i følge Vinje (2016) for et par nye perspektiver for hvordan innsats skal trekkes inn som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. For det første er det et økt fokus på at elevene skal samarbeide med andre elever og bidra til andre elever lærer i faget. Dette er ikke noe ”nytt” i faget, men Vinje (2016) sier at ut ifra definisjonen av innsatsbegrepet, så kan det åpnes opp for at liten grad av fysisk aktivitetsnivå kan anses som ”god innsats”. Elevene behøver altså nødvendigvis ikke å ha et høyt aktivitetsnivå for å ha god innsats. Et eksempel kan være at en elev senker intensitetsnivået og ferdighetene sine fordi vedkommende ønsker at medeleven han jobber sammen med eller spiller mot skal lykkes. Eleven viser da samarbeidsvilje, men ut ifra definisjonen også god innsats. Dette kan anses som en ny forståelse av innsatsbegrepet som kroppsøvingslærere bør merke seg (Vinje, 2016, s.39). Det retningsgivende rundskrivet åpner også indirekte for at elevenes innsats i å øve på hovedsakelige kunnskapsorienterte kompetansemål skal vektlegges karaktermessig. En eventuell presisering om at innsatsbegrepet skal kobles opp mot utfordringer og kompetanser av fysisk art vil kunne løse denne utfordringen (Vinje, 2016, s.42).

Det er ikke lenger fastsatt i forskriften at elevenes forutsetninger skal vektlegges i grunnskolen. Elevenes forutsetninger er nå innarbeidet i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Selv etter de revideringen av læreplanen i faget, er det fortsatt flere utfordringer som er reelle og problematiske i følge Vinje (2016). Det finnes fortsatt ingen retningsgivende utgangspunkt for hvilke elevforutsetninger som skal være relevante. Forstår kroppsøvingslærere hvilke forutsetninger som er tenkt innarbeidet i kompetansemålene? Er de klar over hvilke kompetansemål som skal vurderes uten å ta hensyn til elevforutsetninger, og vil kroppsøvingslærere vektlegge de samme

elevforutsetningene i vurderingen? I følge Vinje (2016) burde det være mulig å gi kroppsovingslærerne et felles utgangspunkt for en slik vurdering. Det eneste som er helt sikkert basert på tidligere forskning, er at der noen lærere tar hensyn til en ting, så gjør andre lærere det ikke. Dette blir ytterligere problematisk (Vinje, 2016).

### *Bruk av tester*

I tillegg til innsats og elevforutsetninger har også utstrakt bruk av tester som vurderingsgrunnlag vært et problemområde blant kroppsovingslæreres vurderingspraksis. Ifølge Vinje (2016) har de generelle utholdenhets- og styrketestene, og de mer idrettsesifikke testene vært en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsovingsfaget ”i alle år”. Allikevel påpeker han at det i løpet av de siste årene har fokuset på dem, og antallet tester i løpet av et skoleår økt. Bakgrunnen for dette var nok at innsats ikke lenger skulle være en del av grunnlaget for karakteren ved innføringen av kunnskapsløftet, og et økt krav til dokumentasjon av vurderingen (Vinje, 2016).

Bruk av tester som karaktergrunnlag i kroppsovingsfaget har ifølge Vinje (2016) svært liten hensikt. For det første er ikke kompetansemålene spesielt testbare slik de er utformet. For det andre er ikke hensikten med faget at elevene skal bli sterkere, raskere eller mer utholdende. Hensikten er mer at elevene skal oppleve glede ved å være i aktivitet, og gjennom øving utvikle kunnskaper og ferdigheter til å utvikle kroppen og helsen på egenhånd (Vinje, 2016). I tillegg påpeker han at elevene i grunnskolen har to til tre undervisningstimer i uken, og at dette vil være alt for liten tid til å kunne utvikle utholdenhet, styrke og hurtighet. Utstrakt bruk av tester i faget kan dermed gi uheldige konsekvenser både for elevene og for faget kroppsoving. Sannsynligheten for at elever som ikke scorer godt på tester mister motivasjonen er nokså stor, formålet til faget vil ikke bli ivaretatt, og elevene vil ikke bli vurdert etter kompetansemålene slik de er tiltenkt (Vinje, 2016).

## 2.4 Vurderingskultur og paradigmer

God vurderingspraksis kjennetegnes ved at det er integrert som en del av arbeidsformen i skolen, samtidig som det utvikles og anvendes systematiske vurderingsformer. Vurderingsformene bør favne kompleksiteten i arbeidet, og bør gi anledning til refleksjon, deling av erfaringer, utvikling og læring på team-, avdelings- og skolenivå (Mølgaard & Klausen, 2007). Innenfor vurdering i skoleverket snakker man også om å utvikle en vurderingskultur. Det finnes ulike forståelser av hva vurderingskultur, men Mølgaard &

Klausen (2007, s.16) definerer vurderingskultur som ”*et spørsmål om å utvikle systematiske, begrunnede og koordinerte vurderingsvaner på alle nivåer i skolen*”. Videre skriver de at en enkelt skoles vurderingskultur karakteriseres ved måten man praktiserer hensiktsmessig vurdering på alle nivåer samtidig som man reflekterer over denne praksisen – både som en resultatbeskrivelse av skolens virksomhet og som fremoverrettet informasjonsgrunnlag. Utfordringen er ifølge Mølgaard & Klausen (2007) å arbeide med vurdering som et didaktisk redskap i den daglige praksisen gjennom dialog og samarbeid mellom alle involverte parter. Vurderingen skal samtidig synliggjøre og dokumentere skolens arbeid i offentligheten uten å gå på bekostning av skolens allmenndannende oppgave (Mølgaard & Klausen, 2007).

Vurdering er en stor del av debatten om utdanning og skole, og mange har ulikt syn på vurderingen. Enkelte ser på vurderingen som et styringsmiddel for utdanningspolitikken, mens andre har et mer pedagogisk syn, og hevder at vurdering er nøkkelen til å fremme all læring som skjer i skolen (Smith, 2009). I tillegg til disse to ulike synene blir vurdering også brukt til å samle inn informasjon om kvaliteten på deler og helheten av utdanningssystemet. Ifølge Smith (2009) finnes det tre paradigmer innenfor vurderingen; det psykometriske, det kontekstuelle og det personlige paradigmet.

Vurdering innenfor det psykometriske paradigmet innebærer at man hevder at forskjeller i kunnskap, talenter og holdninger kan måles og oversettes til tall som brukes til å skille mellom personer og grupper mennesker. Man ser på kunnskap som noe konkret som kan måles nøyaktig gjennom bruk av reliable og valide målingsinstrument (Smith, 2009, s.21). En forutsetning for at en slik type vurdering skal brukes er at definisjonen for det som skal måles er konkret og tydelig, og at forholdene er standardiserte og like for alle. I tillegg skal det vurderes etter klare og entydige kriterier. I følge er Smith (2009) er mye av kritikken mot denne typen vurdering at den ofte blir brukt uten en klar definisjon av fenomenet, altså hva som skal måles. Det er som regel lite læringsverdi for elever fordi prestasjonen som oftest resulterer kun i form av en karakter eller et tall. Det er til lite hjelp i fremtidige læringsprosesser (Black & William, 2009).

Vurdering i det kontekstuelle paradigmet ser på vurdering i lys av konteksten. Konteksten vurderingen finner sted i avgjør hvilket vurderingsinstrument man skal bruke, innholdet i vurderingen og hvordan resultatene blir brukt videre (Smith, 2009). Konteksten kan være på gruppenivå eller personlig nivå, og det enkelte individs utvikling står sentralt, uavhengig av eksterne kriterier eller mål. Vurderingen tar også hensyn til gruppeforskjeller og individuelle

forskjeller, og den som vurderer har stor kjennskap til gruppen eller personens egenskaper og forutsetninger. I følge Smith (2009) er det viktigste med en slik type vurdering informasjonen man får ut, slik at den kan brukes til fremtidig læring. De som vurderes må forstå tilbakemeldingen, ta den til seg og benytte seg av den i fremtidig læring (Smith, 2009).

Det personlige vurderingsparadigmet ser på den enkelte kandidats ståsted i starten av læringsprosessen, og dokumenterer fremgangen underveis. Kandidatens vurderes kun i forhold til sin egen læring hvor eksterne kriterier og mål har liten betydning (Smith, 2009). Individets personlige kriterier og mål blir brukt som grunnlag i vurderingen, og kandidaten spiller en aktiv rolle i diskusjonen om fremtidig mål og i hvilken grad målene er nådd. Ifølge Smith (2009) reflekterer dette paradigmet teorien om tilpasset opplæring, og vurdering i dette paradigmet er selve ”broen” mellom undervisning og læring, og en helt sentral prosess i undervisningen.

Disse paradigmene gjenspeiles i to forskjellige vurderingskulturer; *testing culture* og *assessment culture* (Smith, 2009). Det psykometriske testparadigmet var lenge enerådende innenfor diskusjonen om vurdering, og er fremdeles utbredt i dag. I følge Smith (2009) vil det i en undervisningskontekst hvor slike standardiserte prøver blir brukt, føre til at læringsaktivitetene bærer preg av å forberede elevene til fremtidige prøver og en undervisning preget av ”teaching-to-the test”. Smith viser videre til forskning om at elever som ikke scorer bra på slike tester får et negativt fokus og mister motivasjonen. I tillegg kan enkelte skoler jukse ved å unnlate å la de svakeste elevene gjennomføre slike tester (Stiggins, 2000; Berliner, 2006). Black & William (2009) hevder også at en testkultur i forbindelse med vurdering ikke fører til et bedre læringsutbytte, og at det finnes få lyspunkter og nærmest kun negative effekter av systemer som bygges på en testkultur.

Etter hvert som kritikken mot testkulturen vokste, ble det utviklet en ny kultur; vurderingskulturen, eller *assessment culture*. Vurdering blir innenfor denne kulturen sett på som en viktig prosess for å forstå elevenes læring, elevenes fremgang og læringsutbyttet på slutten av prosessen (Smith, 2009). Vurdering blir ikke sett på som en verdisettelse av læring, men en forståelse bygget på rik dokumentasjon underveis. Den enkelte kandidats læring er i fokus og ikke karakteren han eller hun får eller gjennomsnittskarakteren i klassen. The Assessment Reform Group (ARG) i Storbritannia er i følge Smith (2009) det forskningsmiljøet som har kommet lengst i arbeidet med vurderingskulturen, og har utarbeidet praktiske tiltak for skoler og lærere. De har også etablert noen prinsipper som tydeliggjør



forståelsen av hva som fremmer læring blant elever. Prinsippene innebærer blant annet at elevene skal få effektiv tilbakemelding, være aktivt involvert i sin egen læring, undervisningen skal tilpasses informasjon samlet inn ved hjelp av vurdering, og at det er akseptert at elevene er nødt til å vurdere sin egen læring og forstå hvordan de skal komme seg videre. Disse prinsippene er også sentrale i arbeidet med vurdering for læring (Smith, 2009).

## 2.5 Kriteriebasert vurdering

Alle læreplaner bygger på et kunnskapssyn; en oppfatning av hva kunnskap er, og hvordan læring skjer (Annerstedt, 2010). Karaktersystemet er ofte bygget opp på bakgrunn av det gjeldende kunnskapssystemet. Et karaktersystem omfatter bedømmelsens og vurderings ”hva” og ”hvordan” og ”hvilke”-spørsmål. Hva er det som skal vurderes? Og hvordan skal bedømmelsen foregå? I tillegg til hvilke mål bedømmelsen skal gjøres etter.

Man snakker i følge Annerstedt (2010) om tre modeller for å bedømme kunnskap: et individorientert, et normrelatert og et målrelatert karaktersystem. Et individorientert vurderingssystem har fokus på individet og hans eller hennes utvikling i løpet av en periode, for eksempel i løpet av et semester. En elev som presterer på et lavt nivå og som utvikler seg til ”middels” i løpet av semesteret vil med et slik system kunne oppnå en bedre karakter, eller i større mulighet for å havne høyere på karakterskalaen, enn en elev som fra før er på et høyere nivå, men som ikke har forbedret seg noe særlig i løpet av semesteret (Annerstedt, 2010). Individtilpassede systemer brukes derfor ikke i stor grad, men de kan brukes som et grunnlag for elevsamtaler og eventuelt tilpasset opplæring for enkelte elever.

Et normrelatert karaktersystem brukes for å rangordne elever. I følge Annerstedt (2010) kan lærestoffet i og seg være konkret på forhånd, men aktivitetene og prøvene er organisert og utformet slik at man kan lage en normalfordelingskurve på bakgrunn av resultatene. En slik vurderingsmåte baserer seg på at det alltid er en variasjon i elevenes nivå og kunnskaper, og at det er denne variasjonen som vurderes og bedømmes med karakter. Sagt på en annen måte vil man i et normrelatert system vurdere og sammenligne elever opp mot hverandre. I rundskrivet fra Utdanningsdirektoratet (2012) blir det presisert at det er forskriftstridig å legge et normrelatert vurderingsprinsipp ved å for eksempel bruke resultater fra tester til å sammenligne elever: ”*Elevens kompetanse skal vurderes opp mot kompetansemålene, og den enkelte elev skal ikke vurderes i forhold til andre elever*” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.8). Allikevel viser forskning på vurdering i kroppsøving at det fortsatt er tilfeller av

elevsammenligninger i stedet for kriteriebaserte vurderingssystemer (Annerstedt & Larsson, 2010).

Et målrelatert karaktersystem, også kalt kriteriebasert system sammenlignes elevenes prestasjoner og utvikling opp mot på forhånd etablerte og presisert mål. For at denne formen for vurdering skal være pålitelig og sammenlignbar må den i følge Annerstedt (2010) oppfylle to forutsetninger; Læringsmålene må være såpass konkrete at det er mulig si om de er oppnådd eller ikke. I tillegg må det finnes en vurderingsmetode som har egenskaper som gjør det mulig å foreta sammenligninger opp mot læringsmålene. Ved innføringen av en målstyrt læreplan forandret også synet på kunnskap seg (Annerstedt, 2010). Man beveget seg fra en empirisk kunnskapsoppfatning hvor man så på kunnskap som en gjenspeiling av virkeligheten, til en konstruktivistisk oppfatning av kunnskap hvor man menneskene i samhandling med omverden konstruerte oppfatninger av virkeligheten. Annerstedt (2010) påpeker at en slik oppfatning førte til at man gikk fra å snakke om innlæring til å snakke om å lære seg. Resultatene av oppfatningene som vi bearbeider og tilegner oss, kalles forståelse. Et slikt vurderingssystem innebærer også at kroppsøvingslærere må spesifisere hvilke kunnskaper og evner elevene skal utvikle om, i og gjennom faget. Et målrelatert system handler om å fastslå en elevs prestasjon i forhold til en eller flere fastsatte målestokker som er uttrykt i form av kriterier (Annerstedt, 2010, s.238).

De seneste årene har fokuset på den formative vurderingen vært et forsøk på å involvere lærere og lærerstudenter i nye begreper og arbeidsmåter, slik at vurderingspraksisen i skolen kan bli endret. Formålet har vært å oppnå en ny lærings- og vurderingskultur med fokus på vurdering for og vurdering som læring i skolene (Wølner, 2013). De seneste årene har forskning på vurdering vist at formativ vurdering gir gode i form av utvikling av elevene. Black & William (2009) sier at den formative vurderingen kan medføre en betydelig læringsgevinst. Lærerens rolle endrer seg fra å være en ”dommer” og sette karakterer til å utforme gode beskrivelser i form av tilbakemeldinger og fremovermeldinger som eleven kan bruke i neste fase av læringen. Kriteriebasert vurdering er altså en form for formativ vurdering som innebærer at lærere benytter seg av kompetansemål, læringsmål for et tema, kjennetegn på måloppnåelse, observasjon, elev-lærer-samtaler og andre aktiviteter som kan gi dem informasjon for videre planlegging og undervisning (Wølner, 2013). Kriteriene for vurderingen finner man i kjennetegnene på måloppnåelse. Dette blir elevenes ”arbeidsredskap” på veien mot læring og utvikling. Kriteriene kan variere fra å være store og

dekke mange av kompetansemålene til å kun gjelde for en enkelt time. Wølner (2013) til intervjuer han har gjort med elever. Svarene fra elevene forteller at bruk av kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse før enkelttimer er positivt. Det gir dem noe konkret å jobbe mot, og blir utgangspunkt for diskusjonen og oppsummeringen på slutten av timen. Gjennom denne diskusjonen får elevene reflektert over hva de har lært i timen. Gjennom et slikt arbeid med formativ vurdering hevder Wølner at elevene blir aktive bidragsytere i lærings- og vurderingsarbeidet. De blir også et aktivt bindeledd mellom læring og vurdering (Wølner, 2013).

### *Kjennetegn på måloppnåelse*

Kompetansemålene i Kunnskapsløftet sier ingenting om kvaliteten på opplæringen eller hva som er typisk for en god karakter i kroppsøvningsfaget. Kompetansemålene forteller oss kun hva som det er forventet at elevene igjennom av undervisning og kunne mestre. Derfor er det helt nødvendig å utvikle kjennetegn på måloppnåelse; altså hva som kjennetegner en lav, middels og høy måloppnåelse (By, 2010). Det finnes ifølge Dobson & Engh (2010) flere utallige definisjoner av begrepet kompetanse. Begrepet må forstås som noe som konstrueres, noe man delvis har en felles forståelse av, men som likevel ikke er avklart. I OECDs DeSeCo-prosjekt blir kompetanse definert som (Dobson & Engh, 2010, s.46):

*”the ability to meet demands or carry out a task successfully, and consists of both cognitive and non-cognitive dimensions”.*

I prosjektet til OECD legges det også vekt på at det er en sammenheng mellom begrepet og det samfunnet kompetansen skal fungere i. I formålsparagrafen til den norske skolen finner vi en lignende forståelse av begrepet kompetanse (Dobson & Engh, 2010, s.46):

*”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng”*

En slik definisjon representerer utfordringer ved å teste og vurdere kompetanse på bakgrunn av denne forståelsen. Det er de enkelte skolens oppgave å bryte ned kompetansemålene til mer konkrete læringsmål, og samtidig utforme kjennetegn og kriterier for de ulike gradene av måloppnåelse. Ifølge By (2010) er det ikke ønskelig å utvikle nasjonale kjennetegn fordi man da vil begrense den lokale friheten som ligger i tolkningen av Kunnskapsløftet.

”Kjennetegn på måloppnåelse” er et relativt nytt begrep som har blitt brukt de seneste årene i forhold til elevvurdering. Tidligere har man kun benyttet seg av begrepet ”kriterier”. Den dag

i dag benytter man seg av begge begrepene. Begrepene betyr det samme, men Utdanningsdirektoratet har gjennom sitt prosjekt ”bedre vurderingspraksis” valgt å konsekvent bruke kjennetegn i forbindelse med vurdering av norske elever (Utdanningsdirektoratet, 2007). Hensikten var å iverksette tiltak som skulle gi et klarere regelverk om vurdering, økt vurderingskompetanse, en mer faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis og et bedre system for dokumentasjon av underveis- og sluttvurdering (Dobson & Engh, 2010). En slik vurderingspraksis med bruk av kjennetegn på ulik grad av måloppnåelse skulle også føre til økt motivasjon og læring. De seneste årene mange lærere utviklet en praksis hvor vurdering er integrert i undervisningen og hvor kjennetegnene har blitt brukt formativt. Dette har ifølge Dobson & Engh (2010) utartet seg ved at elevene har blitt bedre kjent med kompetansemål og kjennetegnene på måloppnåelse, de har selv vært med å utarbeide enkelte kjennetegn, og kjennetegnene har fungert som en ”målestokk” mot en kompetanse eller mestring som elevene kunne oppnå.

I forhold til kroppsøvfingsfaget sier Engvik (2010) at man i vurderingspraksisen er opptatt av mestring og innsats, men påpeker samtidig at innsats i seg selv ikke er et uttrykk for god kompetanse. Engvik fremhever også viktigheten av at elevene får en individuell og kriteriebasert vurdering som dekker de samlede kompetansemålene. I tillegg til innsats bør man stille krav til intensitet og varighet i læring av ulike idretter, friluftsliv, dans og andre aktiviteter. I arbeidet med vurdering i faget, er det derfor viktig at læreren utvikler autentiske oppgaver og aktiviteter som kan danne grunnlag for vurderingen (Dobson & Engh, 2010). Gjennom ulike læringssituasjoner kan elevene få tid til å utvikle sin kompetanse før den vurderes. Dette vil også kunne gjøre det mulig å dokumentere og gjennomføre en grundig underveisvurdering gjennom semesteret.

Kroppsøving er praktisk fag hvor læringsmålene sjeldent lar seg måles på en lettvinnt måte i forhold til mer teoretiske fag. Elevene skal ”være med i”, ”utøve”, ”praktisere” og ”gjennomføre” ulike former for fysisk aktivitet. I tillegg skal de på enkelte områder ”forklare”, ”planlegge” og ”vurdere” sin egen aktivitet (By, 2010). På bakgrunn av dette fremhever By (2010) at det er viktig at man ikke legger vekt på enten det ene eller det andre, men at fokuset må være på elevenes totale måloppnåelse, og ikke på kroppsmestring og kunnskap som to atskilte måter. Konkrete læringsmål og tydelige kjennetegn på måloppnåelse som gjenspeiler undervisningen er derfor viktig.

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil prosjektets fremgangsmåte og metodiske valg presenteres. Innledningsvis begrunnes den metodiske tilnærmingen kort. Deretter følger en karakteristisk beskrivelse av det kvalitative forskningsintervjuet, og utformingen av og oppbygningen av intervjuguiden. I tillegg vil forberedelse og gjennomføring av datainnsamlingen beskrives, samt transkriberingsprosessen. Avslutningsvis vil jeg redegjør for de etiske overveielser knyttet til prosjektet.

### 3.1 Valg av metode

Ifølge Dalland (2012) bør valget av metode begrunnes ut ifra hvilken metode som kan gi best svar på formålet med oppgaven og belyse prosjektets problemstillinger på en interessant og faglig måte. Det finnes to forskjellige hovedmetoder knyttet til forskning: kvalitativ og kvantitativ metode. Generelt er kvantitative metoder lite fleksible. Informantene blir ofte stilt identiske spørsmål i samme rekkefølge, med oppgitte svaralternativer laget på forhånd. De kvalitative metodene tillater en større grad av spontanitet og tilpasning mellom forsker og informant (Dalland, 2012). Ofte har tilnærmingen også åpne spørsmål og informantene står fritt til å svare med egne ord. Dermed gir den kvalitative metoden informantene muligheten til å svare mer utfyllende og detaljert enn ved kvantitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med utgangspunkt i prosjektets formål og problemstillinger har jeg valgt å bruke den kvalitative forskningsmetoden.

Kvalitative metoder baserer seg på teorier om fortolkning, også kalt hermeneutikk, og menneskelig erfaring, kalt fenomenologi (Dalland, 2012). Metoden brukes for å beskrive og undersøke individers oppfatninger, opplevelser, erfaringer og meninger hos et utvalg av informanter (Dalland, 2012). Den baserer seg altså ikke på målinger og tall, slik den kvantitative metoden gjør. Den primære målsettingen ved kvalitative tilnærminger innenfor samfunnsvitenskapen er å oppnå en forståelse av sosiale fenomen. Fortolkning har derfor særlig stor betydning i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Kvalitative tilnærminger preges av et mangfold i typer av data og analytiske fremgangsmåter, og tradisjonelt preges metodene av nær kontakt mellom forsker og de som studeres. Thagaard (2013) fremhever dog at det er viktig at forskningsresultatene troverdighet og overførbarhet er avhengig av at kunnskapen gjøres eksplisitt. Det krever en grundig redegjørelse for fremgangsmåter underveis i forskningsprosessen, samt et opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes (Thagaard,

2013). Innenfor den kvalitative tilnærmingen finnes det flere ulike metoder. De mest vanlige er observasjon, intervju og tekstanalyse. Jeg ønsket å studere læreres vurderingspraksis, utfordringer knyttet til dette, og deres erfaringer med elevvurdering. I tillegg ønsket jeg også se på elevenes opplevelse av vurderingen. Jeg har derfor valgt å bruke kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode.

### *Det kvalitative forskningsintervjuet*

Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå ”verden” gjennom informantenes øyne (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015).

Et intervju kan for mange virke som en ukomplisert og enkel oppgave. Kvale & Brinkmann (2015) sier at mange går i fellen ved å skaffe seg en lydopptaker og be en informant om å fortelle om sine opplevelser. Selv om det for mange kan virke som om det er lett å intervjuer, er det vanskelig å gjøre det på en god måte. Det kvalitative forskningsintervjuet krever grundig forberedelse og gode samtaleferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2015). Utvikling av et godt forskningsintervju krevet god kompetanse. Man må trene på å presentere gode spørsmål, og tenke over hvilke prinsipper man baserer seg på i oppbyggingen av intervjuet, hvordan man skal skape en god relasjon til informanten og hvordan man skal lytte med stor oppmerksomhet til det informantene forteller (Thagaard, 2013).

Kvale & Brinkmann (2015) ser på intervjupersonen som et subjekt; en person som er aktiv deltagende i forskningsintervjuet gjennom å skape mening og forståelse om et bestemt emne. Samtidig understreker de også at subjektbegrepet indikerer at informantene også er underlagt maktrelasjoner, diskurser eller oppfatninger som påvirker deres handlingsvalg. Christoffersen & Johannessen (2012) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med en struktur og et formål. Strukturen knyttes til rollefordelingen i samtalen – intervjueren stiller spørsmål og følger opp svarene fra informanten. Formålet relateres til at det ofte er et mål om å forstå eller beskrive noe. Intervjuer er ofte mer en dialog enn rene spørsmål og svar.

Det finnes ulike måter å utforme et kvalitativt forskningsintervju på. På den ene enden av skalaen finner vi et forskningsintervju preget av lite struktur. Et slikt intervju kan ses på som en uformell samtale med temaer bestemt på forhånd, men i tillegg kan informanten bringe opp andre temaer underveis (Thagaard, 2013). Fordelen med et lite strukturert intervju er at forskeren kan få utdypende fortellinger om temaer som han eller hun ikke hadde tenkt på i forkant. På den andre enden av skalaen finner vi et relativt strukturert intervju. Her har man

på forhånd fastlagt både temaet, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene i forkant av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012). I følge Thagaard (2013) er fordelene ved et strukturert intervju først og fremst at det gir grunnlag for å sammenligne resultatene mellom informantene. Informantene har fått identiske spørsmål om de samme temaene.

I arbeidet innsamlingen av data til mitt forskningsprosjekt, ønsket jeg verken en helt åpen samtale med lite struktur eller en ”lukket” strukturert samtale. Valget falt dermed på et semistrukturert intervju. Ifølge Thagaard (2013) er dette den mest benyttede intervjuformen innenfor kvalitativ forskningsmetode. Forskeren har stor fleksibilitet til å bestemme rekkefølgen på spørsmålene og temaene alt etter hvordan samtalen utvikler seg. På den måten blir informanten svært delaktig, og som intervjuer får man muligheten til å følge hans eller hennes fortelling. Denne formen for intervju utføres med bakgrunn i en intervjuguide som har fastlagte temaer på forhånd, og inneholder forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å ta opp intervjuene på lydopptak og ikke notere underveis. Dette på bakgrunn av at jeg ønsket flyt i samtalen, og kontakt med kroppsøvlingslærerne og elevene. Lydopptakene ble brukt til å transkribere intervjuene ordrett til den senere analysen.

### 3.2 Utvalg

Valget av informanter i en studie avhenger av hva man ønsker å vite noe om. Dalland (2012) skiller mellom et strategisk utvalg og et tilfeldig utvalg. Blir informantene valgt gjennom for eksempel loddtrekning, gir det et tilfeldig utvalg. Ved å bruke et strategisk utvalg, velger man personer som har bestemte kunnskaper, kvalifikasjoner eller erfaringer som er relevante for undersøkelsens formål og teoretiske perspektiver (Dalland, 2012). I min forskningsoppgave ønsket jeg å undersøke kroppsøvlingslæreres erfaring og oppfatninger om vurdering i kroppsøvlingsfaget. I tillegg ønsket jeg å se på vurderingen i faget fra elevenes perspektiv. Valget falt dermed på et strategisk utvalg.

Utvalget i min studie består av tre kroppsøvlingslærere, en kvinne og to menn, samt seks elever fra tre forskjellige ungdomsskoler i Vest-Agder kommune. Det ble gjennomført intervju med to elever fra kroppsøvlingslærernes klasser; en jente og en gutt. Ifølge Postholm (2010) anbefales det å ha mellom tre og ti forskningsdeltakere eller informanter i en kvalitativ studie. Jeg ønsket å sikre meg mye informasjon om temaet, og ville heller sitte igjen med for mye enn for lite, for dernest å kunne ta vekk det som var uinteressant i analysen.

Inklusjonskriteriene for deltakelse i studien:

- Minimum 5 års erfaring som kroppsøvingslærere og minimum 30 studiepoeng i idrett. Dette på bakgrunn av at de har undervist i faget både før og etter revideringen av læreplanen.
- Elevene skulle gå i 9. eller 10.klasse slik at de hadde litt erfaring med å bli vurdert.
- Frivillig deltakelse.

Lærerne i utvalget mitt har relativt lik erfaring som kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. De tre kroppsøvingslærerne i studien har jobbet som kroppsøvingslærere i henholdsvis 20, 22 og 24 år. Alle kroppsøvingslærerne har studiepoeng i idrett/kroppsøving, og etter mitt syn god utdanningsbakgrunn i faget med minimum idrett grunnfag som utdanning. En av lærerne har idrett mellomfag, og den siste kroppsøvingslæreren har også idrett hovedfag i sin utdanning. Elevene i utvalget bestod av tre jenter og tre gutter. En jente og en gutt fra 9.klasse, og de resterende elevene fra 10.klasse.

### 3.3 Forberedelser og gjennomføring av intervjuet

For å kunne starte et forskningsprosjekt må man søke om godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dette er for å sikre at sensitive personopplysninger blir sikret og ivaretatt i løpet av studien. Ca. to uker etter at søknaden var sent fikk jeg svar fra NSD. Prosjektet var godkjent og det var aksept for min fremgangsmåte. Etter å ha levert inn min prosjektbeskrivelse av forskningsoppgaven og satt meg inn i temaet om vurdering i kroppsøving, startet arbeidet med å finne informanter. Prosessen med å rekruttere informanter startet sent høsten 2016. Jeg laget et informasjonsskriv om studien min som inneholdt opplysninger om meg selv, studieretningen min, prosjektets formål og fremgangsmåte, hvordan de personlige opplysningene ville bli anonymisert i etterkant av intervjuene, presisering om at deltakelse var frivillig, og kontaktinformasjon om meg selv hvis det skulle være noen spørsmål. Dette skrevet ble sendt ut til ti ungdomsskoler og rektorer i Vest-Agder. Tre av rektorene svarte i løpet av en ukes tid, men felles for dem alle var at dette ikke passet akkurat nå for disse skolene. De resterende skolene som jeg sendte en forespørsel til svarte ikke i det hele tatt. Derfor valgte jeg heller å skaffe meg kontaktinformasjon til en erfaren kroppsøvingslærer via noen bekjente medstudenter ved Universitetet i Agder. I tillegg til denne kroppsøvingslæreren tok jeg direkte kontakt med min tidligere praksislærer fra en praksisperiode. Begge disse to sa seg villige til å delta i studien. I tillegg fikk jeg hjelp fra en av disse kroppsøvingslærerne til å skaffe en informant til. Dermed satt jeg igjen med tre erfarne kroppsøvingslærere. En kvinne og to menn.



Kroppsøvlingslærerne ble forespurt om å bistå med å skaffe samtykke fra foreldrene til elevene som skulle delta i undersøkelsen dersom de var under 15 år.

### *Intervjuguide*

Ved kvalitative intervjuer er det vanlig å utarbeide en intervjuguide på forhånd. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) er en intervjuguide en liste over generelle spørsmål med utgangspunkt i temaene som skal belyses, og ikke et spørreskjema. Denne listen bør være delvis forhåndsstrukturert for å hindre at man samler inn unødig informasjon. I tillegg bør intervjuguiden inneholde underpunkter og eventuelle oppfølgingsspørsmål slik at man som intervjuer skal få utdypet de forskjellige spørsmålene og temaene.

Før arbeidet med utformingen av intervjuguiden startet, brukte jeg mye tid på å finne relevant litteratur om temaet vurdering i kroppsøving, og jeg leste også en del tidligere oppgaver om samme tema. På bakgrunn av dette dannet jeg meg fire ”hovedtemaer” som skulle gjenspeiles i intervjuene med tilhørende spørsmål og oppfølgingsspørsmål: 1) LK06 & læreplanen i kroppsøving, 2) vurdering, 3) måloppnåelse og kriterier, og 4) vurderingskultur. Jeg utformet to intervjuguides; en til kroppsøvlingslærerne og en til elevene. Det måtte til fordi lærerne skulle intervjues i større grad om læreplanen i faget, og intervju-spørsmålene var i større grad knyttet til teoretiske perspektiver. I intervjuene med elevene var jeg mer interessert i deres konkrete erfaringer og opplevelser av å bli vurdert i kroppsøvlingsfaget. Spørsmålene var derfor litt annerledes, men samtidig knyttet til de samme temaene som lærerne i undersøkelsen. Dalland (2012) sier at intervjuguiden er en hjelp til å huske de temaene som skal tas opp, og at man gjerne kan bruke spørsmålene man har skrevet på forhånd, men at man bør prøve å bruke dem så fritt som mulig.

**Tabell 2:** Eksempel på intervjuguide kroppsøvlingslærere

<b>Tema/Teori</b>	<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Intervju-spørsmål</b>	<b>Oppfølging</b>
<b>LK06 og læreplan i kroppsøving.</b>	I hvilken grad tar man hensyn til læreplanen i faget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan du fortelle hvordan du/dere jobber med kompetansemålene i kroppsøving her på skolen?</li> <li>• I hvilken grad styrer kompetansemålene organisering og innhold i timene?</li> </ul>	<p>Hvordan utarbeides de? Alene, i team?</p> <p>Får elevene bidra i planleggingen av aktiviteter og øvelser?</p>

Kvale & Brinkmann (2015) sier at de første minuttene av et intervju er avgjørende for kvaliteten. Det skapes god kontakt gjennom at intervjueren lytter oppmerksomt og viser

interesse, forståelse og respekt for intervjupersonen, og ved at intervjupersonen virker avslappet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde i starten av intervjuguiden forberedt litt informasjon om studien, gjentok studiens formål og hensikt, og minnet på min taushetsplikt og hva som kom til å skje med opplysningene etter at arbeidet er avsluttet. I tillegg hadde jeg skrevet ned noen uformelle bakgrunns spørsmål for å forsøke å sikre en god start og flyt i intervjuet. Spørsmålene i intervjuguidene ble utformet på bakgrunn av temaet og forskningsspørsmålene. Det ble benyttet mest mulig åpne spørsmål, og jeg hadde også notert noen oppfølgingsspørsmål på forhånd. Se tabell 2 og 3 for eksempel.

**Tabell 3:** Eksempel på intervjuguide elever

<p><b>Måloppnåelse og kriterier</b></p>	<p>Hvordan erfarer elevene vurderingen i kroppsøvfingsfaget?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er du kjent med at kompetansemålene beskrives gjennom delmål og kjennetegn for grad på måloppnåelse?</li> <li>• Er du klar over hvilke kriterier som er gjeldende for å få høy måloppnåelse i aktivitetene? Kan du gi eksempler?</li> </ul>	<p>Lav, middels, høy. Opplever du dette som hjelpemiddel for å vite hva du skal lære? Minner læreren deres dere på læringsmålene? Får dere tilbakemelding på om målet er nådd? Oppsummere på slutten av timen etc. Syntes du det er for strenge eller for snille krav i de ulike gradene av måloppnåelse?</p>
---	--	--	---

### *Gjennomføring av intervju*

De første intervjuene med den ene kroppsøvlingslæreren og hennes to elever ble gjennomført i desember 2016. Planen var i utgangspunktet å intervju en kroppsøvlingslærer og hans to elever også før jul, men dette ble utsatt to ganger og dermed måtte de siste intervjuene til undersøkelsen gjennomføres tidlig i januar 2017.

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at forholdene og rammefaktorene rundt intervjuet kan bety mye for kvaliteten på samtalen. Mine informanter hadde sørget for vi at hadde et eget grupperom tilgjengelig, slik at vi ikke skulle bli forstyrret under samtalen. Kun ved den ene skolen møtte jeg noen utfordringer i forhold til rammefaktorene underveis i intervjuet med elevene. Etter å ha intervjuet kroppsøvlingslæreren i et eget grupperom, skulle jeg få intervju hans elever samtidig som resten av klassen hadde kroppsøving. Denne gymsalen hadde mangel på egne grupperom, og for at de utvalgte elevene skulle få muligheten til å delta på deler av kroppsøvingstimen foregikk intervjuet i en gang utenfor gymsalen. Det var relativt lytt i gangen, og vi kunne høre noe ”bråk” fra selve kroppsøvingstimen. I tillegg var det et par vinduer som gjorde at vi samtidig kunne se inn i gymsalen. Allikevel vurderte jeg det til at det var lite sjenerende for intervjuets betydning, både for kvaliteten på intervjuet og for kvaliteten

på lydopptaket. Gjennomføringen av intervjuet gikk fint, og jeg følte jeg hadde god kontakt med elevene, og de virket lite påvirket av rammefaktorene som vi hadde tilgjengelig.

Jeg hadde forberedt meg grundig til intervjuene i forhold til tematikken som skulle tas opp, og var bevisst på å utforme spørsmålene mest mulig åpne. I tillegg hadde jeg tenkt over og notert ned min egen førforståelse av temaet. Jeg forsøkte å være bevisst på dette, og stille god åpne spørsmål slik at ikke min førforståelse preget samtalen. Det semistrukturerte intervjuet er i følge Dalland (2012) preget av åpenhet når det kommer til endringer i rekkefølge og formulering av spørsmålene. På den måten kan man forfølge informantens svar og historiene de forteller. Dette var jeg bevisst på i intervjuene, og dermed ble ikke spørsmålene stilt i samme rekkefølge under alle intervjuene. Informantenes svar på enkelte spørsmål førte oss over i en annen tematikk som jeg valgte å følge opp der og da. Jeg følte også jeg mestret å stille gode oppfølgingsspørsmål.

I etterkant av intervjuene var jeg godt fornøyd med hvordan jeg selv hadde klart å intervju informantene. Jeg satt igjen med en følelse av at jeg hadde mestret å skape en god flyt og atmosfære underveis i intervjuene. Allikevel følte jeg at de siste intervjuene var bedre enn de første, men det er nok naturlig med tanke på jeg fikk mer og mer ”trening” i å stille spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene. Gjennomføringen av intervjuene hadde et omfang på mellom 25 og 40 minutter. Intervjuene med lærerne tok lengst tid. Jeg passet på å ha vært igjennom alle temaene i intervjuguiden. Intervjuguiden fungerte derfor godt som et verktøy for å holde struktur i intervjuene. Avslutningsvis spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å legge til, og minnet igjen på min taushetsplikt og hva som kom til å skje med lydopptakene i etterkant. To av kroppsøvlingslærerne ga uttrykk for at jeg hadde stilt gode spørsmål og berørt et viktig tema i kroppsøvlingsfaget. En av kroppsøvlingslærerne ønsket også å lese igjennom transkriberingen før jeg fikk bruke utsagnene i oppgaven.

### *Transkribering*

Å ta vare på intervjusamtalene på en god måte slik at de kan benyttes som et godt datamateriale for å belyse problemstillingen kan være en utfordring og er helt essensielt for å sikre god kvalitet (Dalland, 2012). Lydopptak er et uvurderlig hjelpemiddel. Jeg benyttet meg av en båndopptaker for å kunne ta vare på alt som ble sagt underveis i intervjuet. Dermed fikk jeg også fanget opp nyanser i språket og stemmeleie til informanter. Kvale & Brinkmann (2015) definerer det å transkribere som å transformere, å skifte fra en form til en annen. Det er

en komplisert prosess hvor det skjer en fortolkning og hvor forskjellene mellom talespråket og skrevne tekster eventuelt kan skape problemer. Man beveger seg fra en muntlig diskurs til en skriftlig diskurs. Talt språk og skrevne tekster innebærer forskjellige språklige spill (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). Dette er det viktig å være klar over i transkriberingsprosessen. Lydopptakene fanget derimot ikke kroppsspråket, et smil eller et skuldertrekk. Jeg valgte å ikke notere samtidig for å kunne konsentrere meg fullt og helt om selve intervjuet. Det jeg derimot gjorde var å sette meg ned med en gang etter at intervjuene var ferdig for å transkribere intervjuene. Dermed hadde jeg samtalen ferskt i minne, og kunne notere eventuelle nyanser og kroppsspråk fra samtalen underveis i transkriberingen.

Transkriberingsprosessen startet som sagt rett i etterkant av intervjuene, og etter at de siste intervjuene var gjennomført i januar 2017 var jeg også ferdig med transkriberingen. I prosessen ble lydopptakene overført til datamaskinen, og transkribert i programmet Word. Transkriberingen klargjorde datamaterialet mitt i form av ren tekst, og bestod av 56 sider og 22 887 ord. Transkripsjonene ble skrevet ordrett, med eventuelle kommentarer i parentes, og gode/bemerkelsesverdige setninger i kursiv.

### *Analysearbeid*

Analysen skal hjelpe oss til å finne ut av hva intervjuet har å fortelle (Dalland, 2012). I analysearbeidet er det viktig å få frem innholdet i intervjuene på en mest mulig saklig måte. Grunnlaget for analysen legges allerede i utformingen av intervjuguiden. Allerede da har man tanker om hva man ønsker å vite i møte med informantene, og hvordan svarene skal bidra til å belyse problemstillingen. I følge Dalland (2012) åpner en god analyse for ulike fortolkninger. Ved å se datamaterialet opp mot annen forskning på området, kan man få styrket eller avkreftet sin egen forklaring. Å bygge opp tiltro rundt sin egen forklaring krever at man begrunner den på bakgrunn av kunnskap som allerede eksisterer på området. Kvale & Brinkmann (2015) fremhever at det i analysearbeidet kan være lurt å dele opp datamaterialet i mindre deler for å få tak i de enkelte sidene ved det informantene har sagt.

Jeg har i mitt analysearbeid valgt å benytte meg av en temasentrert analyse. Temaene for undersøkelsen er da det sentrale. Ved bruk av en slik tilnærming i analysearbeidet kan man sammenligne informasjonen fra hvert tema mellom informanter og tidligere forskning på

området (Thagaard, 2015). En slik sammenligning med likheter og ulikheter kan gi grunnlag for en dypere forståelse. Se tabell 4 for eksempel.

**Tabell 4:** Eksempel på en del av temasentrert analyse.

Spørsmål/tema	Lærer 1	Lærer 2	Lærer 3	Tolkning/forståelse
<p><b>I hvilken grad blir elevene påminnet disse kriteriene?</b></p> <p><b>I like stor grad som i andre fag – har du inntrykk av det?</b></p> <p><b>Lav, middels og høy måloppnåelse.</b></p>	<p>Altså.. nei jo.. Det er jo ikke akkurat såne fremføringer og sånt i kroppsøving, men vi har jo noen temaer med opplegg for dans for eksempel så får de jo vite dette på forhånd, presenterte det på forhånd, friluftslivtur og livredning så får de jo kriteriene på forhånd. Også minner vi jo på det generelt muntlig i timene, og de kan også få det skriftlig på store temaer.</p>	<p>Nei det gjør det ikke, men det ligger ute på nettsiden så de kan gå inn og se. Og det er klart at når elevene spør hva som skal til for å utvikle seg, så sier jeg hva de må bli bedre på.</p>	<p>Nei det er jo dette skjemaet/planen her. Denne planen vi lagde i høst var vi ikke fornøyd med, men det er jo viktig at elevene får kjennskap til dette som vi jobber med i forhold til vurdering for læring. Tidligere fikk de denne (skjema) og ligger på hjemmesiden. Så det skal ligge åpent for elevene hva vi vurderer etter. Jeg opplever at elevene er mer avslappet nå når de ikke skal bli vurdert hele tiden, spesielt jentene. For vi har sluppet litt av på det det siste året.</p>	<p>Elevene blir i liten grad påminnet vurderingskriteriene for de ulike gradene av måloppnåelse. Kriteriene ligger åpent på nettsidene til skolene, men sammenlignet med andre fag får elevene lite informasjon om de ulike gradene av måloppnåelse.</p>

Jeg valgte å strukturere og systematisere datamaterialet gjennom å samle utsagn fra enkelte spørsmål og temaer ved siden av hverandre, for deretter å se dem opp mot hverandre. På den måten fikk jeg oversikt om utsagnene var et uttrykk for felles synsoppfatninger og meninger, eller om informantene hadde ulike meninger omkring temaet. Videre kunne temaet eller spørsmålet ses opp mot elevene, aktuell teori og tidligere forskning. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver denne måten å analysere på som *meningsfortetting*. Det vil si en forkortelse av informantens uttalelser til kortere formuleringer.

### 3.4 Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering knyttes i følge Kvale & Brinkmann (2015) til intervjuforskningens verifikasjon. Verifikasjon kan også defineres som kontroll, og bør være en del av forskningsprosessen fra begynnelsen. På sett og vis handler dette om i hvilken grad forskningen er troverdig, i hvilken grad argumentene er gyldige og i hvilken grad man kan overføre et tilfelle til et annet. Reliabilitet og validitet har stor betydning for forskningens troverdighet. Verdien av resultatene vil styrkes dersom forskningens reliabilitet og validitet er godt ivaretatt og sikret gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Reliabilitet kan oversettes til pålitelighet, og knyttes til spørsmålet om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Forskningens reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om en annen forsker som benytter seg av de samme metodene ville kommet frem til samme resultat. Sagt på en annen måte; i hvilken grad kan et resultat reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere? (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard

(2013) fremhever at i kvalitativ forskning utvikles data i samarbeid mellom forsker og informanter, og at prinsippet om at forskeren skal være uavhengig i relasjon til informantene ikke er holdbart. Forskeren må derimot argumentere for reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomskiktig for leserne – hvordan har dataene blitt utviklet?

Validitet er knyttet til forskningens gyldighet. Thagaard (2013) sier at validitet omhandler tolkningen av data. Representerer resultatene av undersøkelsen den virkeligheten vi har studert - Måler studien det den er ment å måle? Å styrke forskningens validitet kan blant gjøres ved å tydeliggjøre fortolkningene gjennom en konkret redegjørelse for hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene. Hvor grundig dette blir gjort er avgjørende for tolkningens tyngde og troverdighet. Kvale & Brinkmann (2015) nevner også at en undersøkelses gyldighet blant annet avhenger av hvor solide teoretiske forankringer man har, kvaliteten på selve gjennomføringen av intervjuet, og gyldigheten av transkriberingen gjennom overføring fra muntlig til skriftlig stil.

I mitt forskningsprosjekt har jeg forsøkt å være bevisst på dette fra første stund. Jeg satte meg grundig inn i temaets teoretiske forankring på forhånd, og under gjennomføringen av intervjuene forsøkte jeg å legge til rette for at informantene skulle snakke åpent om sine erfaringer, uten at jeg la ordene i munnen på dem. Intervjuene ble også som tidligere nevnt tatt opp på båndopptaker, og i etterkant ble dem transkribert ordrett med pauser og eventuelle notiser i parentes. En grundigere gjennomgang av konkret og spesifikk rapportering om fremgangsmåte er beskrevet tidligere i metodekapittelet.

### 3.5 Ethiske overveielser

Intervjuforskningen er fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.95). Det vil særlig være viktig å ivareta intervjupersonenes integritet og anonymitet. Jeg har valgt å benytte meg av Kvale & Brinkmann (2015) sine tre prinsipper for å belyse de etiske overveielserne i undersøkelsen. De tre prinsippene er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Informert samtykke innebærer at informantene har samtykket til å delta i undersøkelsen. Det er selve utgangspunktet for et hvert forskningsprosjekt, og det skal forekomme uten ytre press. Informantene skal også ha mulighet til enhver tid å avbryte deltakelsen (Thagaard, 2013). I tillegg skal Informantene informeres om undersøkelsens overordnede formål,

prosedyre, hvem som har adgang til intervjuet eller annet materiale og informantenes mulige adgang til analysen og transkribering av de kvalitative dataene (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene i min undersøkelse fikk tilsendt en e-post med vedlegg som beskrev forskningsprosjektets formål, prosedyre og hva som vil skje med eventuelle personlige opplysninger før de takket ja til å stille til intervju. Denne informasjonen ble også gjentatt før selve intervjuet startet, og det ble understreket at de når som helst kunne trekke seg fra deltakelsen.

Konfidensialitet referer ifølge Kvale & Brinkmann (2015) til enigheten med informantene om hva som gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse. Som regel gjelder dette at private data som kan identifisere informantene, ikke blir avslørt. Jeg har min undersøkelse valgt å gi informantene fiktive navn, og oppbevart lydopptak, opplysninger og transkribering på min passordbeskyttede pc med passordbeskyttede filer. Alt av datamateriale vil i etterkant av prosjektet slettes. Dette er i tråd med retningslinjene fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste.

Konsekvenser av en kvalitativ undersøkelse er knyttet til hvilke konsekvenser forskningen og resultatene kan ha for informantene. Både med hensyn til den mulige skade den kan påføre informantene, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det etiske prinsippet om velgjørenhet betyr at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig. I min undersøkelse ser jeg ingen negative konsekvenser av å delta for informantene. De vil selv kunne kjenne seg igjen i oppgaven, men ingen andre skal ha mulighet til det. Temaet og spørsmålene informantene ble intervjuet om opplever jeg i tillegg som lite sensitive, og sannsynligheten for å skade eller såre en informant vurderer jeg til svært liten. Mitt inntrykk var heller at informantene syntes temaet var relevant og spennende, og at vurdering i kroppsøving bør belyses i mye større grad enn hva tilfellet har vært tidligere.

## 4.0 Presentasjon og vurdering av resultater

I dette kapittelet vil sentrale funn fra datainnsamlingen presenteres og vurderes. Resultatene vil bli presentert og knyttet opp mot de fire teoretiske hovedområdene i studien; læreplanen, måloppnåelse og kriterier, vurdering og vurderingskultur.

### 4.1 Lærerne- og elevenes inntrykk av læreplanen og kompetansemålene

Funn fra datainnsamlingen viser at alle lærerne har en felles forståelse av formålet til faget. De uttrykker alle at de ønsker å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og en opplevelse av glede gjennom å være i aktivitet. Lærer A sier klart at det er livslang bevegelsesglede som er hennes formål med undervisningen. Lærer C trekker frem at elevene skal oppnå å lykkes og mestre med et glimt i øyet og et sunt forhold til sin egen kropp. Lærer B sier at hans formål med undervisningen har endret seg de seneste årene i takt med samfunnsutviklingen og at stadig flere unge blir stillesittende;

*”De som er aktive i organiserte aktiviteter er jo like aktive enda, men de som ikke er i aktivitet har nesten ikke annet tilbud eller gjør ikke annet fysisk enn det de gjør i kroppsøving” (Lærer B)*

Når det kommer til hvilke utfordringer lærerne opplever å møte på veien til deres formål med undervisningen trekker de frem at mangfoldet er en stor utfordring. Alle elever og klasser er forskjellig, samtidig som elevene har krav på tilrettelagt opplæring hvis det er behov for det. Lærer B sier; *”utfordringen blir å gi alle disse positive erfaringer gjennom å være i aktivitet slik at de får den indre motivasjon av å være i bevegelse”*. Lærer A nevner rammefaktorene som en begrensning for hva man har mulighet til. Den ene læreren trekker også frem at det til tider kan være et press på alt man skal igjennom i løpet av undervisningen, og det er nødt til å være en ro til at man skal kunne fordype seg og lære ting, og en ro til at elevene kan oppnå en glede gjennom det de erfarer. I tillegg nevner han at tester kan være en hemmende faktor.

#### *Elevenes opplevelse av faget*

På spørsmål om hva elevene syntes om kroppsøvfaget var det tydelig at det er et fag som er svært godt likt blant informantene. Fem av elevene svarte at de syntes faget er veldig morsomt. Kun en av elevene svarte at det ikke var favorittfaget hennes. Hun syntes det til tider kunne være vanskelig fordi hun ikke var noe god i aktiviteter. De andre elevene svarte at det som gjør faget morsomt er at man har undervisning i bevegelse, og at man slipper å sitte



stille foran en pult. I tillegg var man i undervisningen innom forskjellige aktiviteter og idretter.

Elevene var litt mer usikre når de ble utfordret på hvorfor de tror at vi har kroppsøving som et obligatorisk fag i skolen og hva de egentlig lærer i faget. Fire av elevene svarte at det er for at de skal få beveget seg og være i aktivitet. De var klar over at det er mye stillesitting blant norske ungdommer i dag, og trodde at det var hovedgrunnen til at vi har kroppsøving i skoletiden. Elev 3 sa blant annet; *”For de som ikke trener så mye, så er det jo bra at man har kroppsøving”*. De to resterende elevene som tilhørte lærer A sin klasse var litt mer reflekterte, og nevnte blant annet at man skal utvikle og lære ting gjennom bevegelse. De nevnte også at man skal lære hvordan man får en god helse senere i livet, hvordan man skal trene, spise og litt teori om hvorfor det er viktig å være aktiv – både psykisk og fysisk.

*”Det er fordi vi skal lære å bruke kroppen, ikke bare nå men også videre i livet.. Også lærer man jo å samarbeide og hjelpe hverandre med å bli bedre i ting”* (Elev 2)

#### *Arbeid med kompetansemålene*

I forhold til arbeid med kompetansemålene viser mine funn at alle lærerne er en del av eller leder for en faggruppe i kroppsøving på de ulike skolene, men at de kunne vært flinkere til å ha fagmøter oftere. Tidspresset og det at mange kroppsøvingslærere også underviser i større teoretiske fag gjør at disse fagmøtene ofte blir prioritert i andre rekke. Lærer A og lærer C oppgir at de i fellesskap på skolen jobber med å bryte ned kompetansemålene til konkrete læringsmål, og deretter utarbeides det kjennetegn på måloppnåelse. Lærer A sier at de på skolen har tatt utgangspunkt i veiledningen til læreplanen på Udir sine nettsider, og at de valgt å bruke de fire lærings- og vurderingsområdene; fair play og samarbeid, kroppslig læring, selvledelse og gjennomføring, og kompetanseforståelse.

*”Vurderingskriteriene ligger innenfor disse fire områdene og beskriver lav, middels og høy måloppnåelse.. Jeg er ikke enig at vi skal ha lav måloppnåelse fordi lav måloppnåelse viser ingen kompetanse, og når man skal beskrive den lave måloppnåelse brukes det mange negative ord”* (Lærer A)

Lærer C sier at de bryter ned kompetansemålene i fellesskap til konkrete læringsmål innenfor idretter, friluftsliv og lek. De benytter seg også av kjennetegn på lav, middels og høy måloppnåelse, men han opplyser at de nå er inne i en endring i forhold til hvordan de har jobbet med kompetansemålene tidligere. Vurderingskriteriene har ved denne skolen vært

preget av mye ferdigheter og tester tidligere. Han sier videre at han har inntrykk av faget nå fremover skal anerkjenne holdning og innsats i større grad.

Lærer B sier at de jobber med kompetansemålene, men at de helt klart kunne vært flinkere til å ha flere fagmøter. De har i fellesskap gått gjennom kompetansemålene og de forskjellige aktivitetene og blitt enige om hva som skal til for å klare de ulike karakterene innenfor ballidretter og andre aktiviteter. Videre sier han at syntes det er vanskelig og merkelig at de ikke skal være lov å bruke tester som rettleiding for å gi eller vurdere om et kompetansemål er nådd. Han sier blant annet: *"I forhold til for eksempel friidrett, styrke og utholdenhet så tenker jeg det at stoppeklokka eller målebåndet lyver ikke"*. (Lærer B)

Lærer A er den eneste av informantene som er fornøyd med kompetansemålene slik de er i dag. Spesielt trekker hun frem kompetansemålet som går på å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre hverandre gode som et godt kompetansemål. Samtidig sier hun at hun er klar over og forstår at mange andre lærere syntes at kompetansemålene kunne vært tydeligere og mer konkrete. Lærer B og C er i større grad negative til de gjeldende kompetansemålene i kroppsøving. De sier at kompetansemålene er vake og at det kan være vanskelig å måle om kompetansen er nådd.

*"Kompetansemålene er så som så.. Jeg skulle gjerne ønske at de var mer konkret... og gjerne forslag til læringsmål, måter å undervise dem i og forslag til vurdering. Så slipper det å bli så mye ulikt sånn som det er nå.* (Lærer C)

Lærerne sier også at de kan bli flinkere til å involvere elevene i større grad i forhold til planlegging og organisering av aktiviteter i forhold til kompetansemålene. Lærer A sier også at flere bør tenke på andre måter å nå kompetansemålene i faget på enn kun via fotball og andre tradisjonelle ballidretter;

*"Jeg tror nok det fortsatt er en del tradisjonelle idretter som preger undervisningen i kroppsøvingsfaget, og gjerne ballidretter... Men det er nok mange kroppsøvingslærere som ikke forstår at idrett er en ting og at kroppsøving er noe helt annet."* (Lærer A)

*Vet elevene hva de skal lære?*

Resultatene fra intervjuene med elevene viser at de fleste elevene er svært lite kjent med kompetansemålene i faget kroppsøving. Elev 1 og elev 2 var de eneste som hadde noe kunnskap om kompetansemålene i faget. Disse to hadde sammen med sin klasse og kroppsøvingslærer brukt et par timer på å gå felles igjennom kompetansemålene i faget.

Kroppsøvlingslæreren hadde da gått igjennom hvert enkelt kompetansemål, og forklart hva målene vil bety i praksis, og hva som skal til i forhold til de ulike gradene av måloppnåelse. Elev 1 og elev 2 kunne ikke så mange kompetansemål, men de kjente til hovedtrekkene i hva det vil si å være god i kroppsøving. Spesielt hadde de kunnskap om fair play, samarbeidsevne og det å bruke egne ferdigheter til å gjøre hverandre gode.

De resterende fire elevene kjente ikke til noen kompetansemål i kroppsøvlingsfaget og stilte seg spørrende til om det fantes kompetansemål i faget. Elev 3 sier; ”Kompetansemål i gym... Det føler jeg er sånn for eksempel i styrke så sier læreren at hvis man klarer 15 pushups så får du 6ér – er det det du mener?”. Elev 4 sier at de får lite informasjon om hva de skal lære i faget. Riktignok legger de til at det var mulig at de ikke hadde fått det med seg dersom læreren hadde sagt noe om det, men at de ikke kunne huske å ha blitt introdusert for noen av kompetansemålene.

*”Vi har løpt 60 meter og sånt.. er det det du tenker på? Vi har ikke hørt noe om noe kompetansemål i hvertfall, men lagånd og fair play er jo viktig.” (Elev 6)*

På spørsmål om de syntes kompetansemålene i faget er til hjelp for å lære i faget, så var det kun elev 1 og 2 som kunne svare på det da de resterende ikke kjente til kompetansemålene i faget. De syntes læringsmålene de hadde på sin skole var til hjelp for å lære, spesielt knyttet opp mot gradene av måloppnåelse. Elev 1 sier blant annet:

*”Ja det syntes jeg – fordi hvis man ligger på middels måloppnåelse, så kan jeg vite hva som skal til for å komme på høy, og da vet jeg hva jeg må sikte etter. Kanskje jeg må gjøre noe annerledes i timene da” (Elev 1)*

## 4.2 Vurdering og vurderingskultur

I forhold til vurderingsformer de ulike lærerne benytter seg av så opplyser alle at de er blitt såpass erfarne at det meste foregår gjennom observasjon og tilbakemeldinger i timene. De mener selv at de gir konstant tilbakemeldinger i kroppsøvlingsstimene, og at kroppsøvlingslærerne er noen av de flinkeste til å gi tilbakemeldinger. Lærerne tror også at de fleste elevene opplever dette som en slags hjelp til å lære. Om hva som er god vurderingskompetanse blant kroppsøvlingslærere sier lærer A og C at man må kjenne til faget og læreplanen; ”Det innebærer å kjenne til og vurderer i tråd med vurderingsforskriften tenker jeg. At man er bevisst på både vurdering for og av læring” (Lærer A)

De tre kroppsøvingslærerne sier at de ved siden av observasjon og samtaler med elevene i kroppsøvingstimen gir en form for underveisvurdering i forbindelse med foreldresamtalene en gang i halvåret. Som regel er dette en skriftlig tilbakemelding via its-learning eller lignende hvor lærerne antyder lav, middel eller høy måloppnåelse. Først og fremst sier lærerne at underveisvurderingen foregår muntlig i timene.

*”Jeg har en hel haug med underveisvurderinger i hallen. Alltid måling på det de har gjort før. Jeg hiver aldri notater, så når de kommer i 9.klasse kan jeg si at du løp sånn og sånn. Og jeg prøver å være nøye på å si hva som er bra og hva de kan jobbe med.”*  
(Lærer B)

*Hva ligger til grunn i vurderingen av elevene?*

Når det kommer til dokumentasjon av vurdering eller hvordan kroppsøvingslærerne samlet sett vurderer elevene sine i faget er det tydelig at dette gjøres forskjellig fra de tre kroppsøvingslærerne. Kravet til dokumentasjon av vurderingen er borte fra 2015. Dette påpeker også lærer A, og hun sier også at det eneste man skal dokumentere i sluttvurderingen er at det er de samlede kompetansemålene som er til grunn for vurderingen.

*”Nå er det akseptert at vi kan periodisere og ta med seg enkelte vurderinger helt til slutten av 10.trinn.. Bare for et par år siden vurderte man alt på slutten av 10.trinn, det slipper man nå – Det er de samlede kompetansemålene som skal være grunnlaget.. Så hvis man begrunner en karakter uten alle kompetansemål så er man på tynn is”*  
(Lærer A)

Videre sier hun at foretar en helhetsvurdering på bakgrunn av kompetansemålene og gradene av måloppnåelse som de har satt på hennes skole. Hun er tydelig på at de ikke vurderer elevene i emner og legger dette sammen til en karakter. Hun påpeker at det er lovstridig, men sier at hun vet at det fortsatt foregår på mange skoler og legger til at det fortsatt er et testregime i kroppsøvingfaget.

*”Men altså volleyball... hva vil det si.. Volleyball er jo bare et innhold i og en aktivitet for å nå kompetansemålene. Det er ikke sånn her at du får en karakter i volleyball og en i noe annet og så slår man de sammen til slutt – det er jo lovstridig.. Men jeg vet at det foregår..”* (Lærer A)

Lærer C nevnte tidligere i intervjuet at han syntes det var vanskelig med vurdering i faget, og at han opplever at holdning og innsats i stor grad er på vei til å overta faget. Han syntes det er vanskelig og et dilemma om i hvilken grad man skal vurdere elevenes ferdigheter. Ved han

sin skole har de tidligere gitt karakterer på hvert emne man er igjennom i kroppsøvingsfaget, men at i løpet av de siste par årene har dette gradvis blitt borte.

*”I år har vi gjort det på noen emner og andre emner har vi ikke gjort det på.. Jeg føler det er på vei bort, for jeg har hørt at man ikke skal gjøre det – at man heller skal se alt under ett. Jeg har på følelsen av at man skal definere det mer ullent og at man skal samle det opp til slutt. Det er jo det som gjør det litt uklart også”. (Lærer C)*

Videre sier han at han stadig har uformelle samtaler i timene med elevene, og at elevene får en skriftlig tilbakemelding etter hvert emne med en tilbakemelding på hva de er gode på og ting de kan jobbe med og en tilbakemelding i forhold til måloppnåelse.

Lærer B sier at han ofte lager delemner.

*”Det jeg ofte gjør er å lage delemner. Holdning og innsats er kanskje 40%, så jeg ha et emne med styrke som da går på pullups, pushups og relativ styrke i forhold til kroppsvekst, så kan jeg ha et emne med friidrett som går på 60 meter, stille lengde, høyde, så et emne i ballspill, utholdenhet, orientering og dans” (Lærer B)*

Videre sier han at det selvfølgelig er en helhet, og at han er opptatt av å stadig gi underveisvurdering i timene på hva de kan jobbe med, men innenfor emneområder kan han si til elevene at de ligger på en soleklar 5ér i turn og styrke, men at de må jobbe med andre emner. Lærer B forteller at han er erfaren og har solid idrettsbakgrunn. Han vurderer elevenes teknikker etter sitt eget skjønn og på bakgrunn av en referanse på et par tusen elever opp gjennom årene. Han sier også at hvis en lærer selv har dårlig ferdigheter i enkelte emner, så er det mye lettere å bli imponert av en nokså ”ordinær” elev.

*Hva opplever elevene å bli vurdert etter i faget? Og hvordan foregår vurderingen?*

Felles for alle elevene er at de opplever spesielt å bli vurdert etter innsatsen sin i faget. Elev 1 og 2 som tilhører lærer A sin klasse mener også at de blir vurdert etter kompetansemålene som læreren har gått igjennom. Deres lærer gir tilbakemeldinger ut ifra hvilke kompetansemål elevene har vært igjennom. Elev 3 og 4 trekker også frem ferdigheter og holdninger og hvordan man utfører aktivitetene. Elev 3 sier blant annet; *”Han ser veldig mye – og når vi har styrke for eksempel, så ser han hvor mye vi klarer og hvordan vi gjør ting. Også må jeg være god i faget..”* Elev 5 nevner i tillegg til innsats og holdning at man må forsøke å gjøre hverandre gode i tillegg til å være flink i faget. Elev 6 sier at hun i fjor da hun gikk i 8.klasse erfarte at vurderingene gikk mer på hvor raskt hun løp på løpetesten og hvor langt man kastet en ball.

De fleste av elevene forteller at de i løpet av et semester får en skriftlig tilbakemelding fra kroppsøvlingslæreren som forteller hvordan de ligger an i faget, og hva de kan bli bedre på. Denne tilbakemeldingen får elevene i forbindelse med foreldrekonferansen en gang i halvåret eller på its-learning. Elev 1 og elev 2 får i tillegg til en tilbakemelding under foreldrekonferansen også en skriftlig tilbakemelding i forbindelse med karaktersetningen på slutten av halvåret. Disse to gjennomfører også en egenvurdering før læreren setter halvårskaraktter. Elev 3 og elev 4 skulle ønske de fikk mer tilbakemeldinger. Elev 3 sier at læreren skriver ned mye resultater i form av styrke og løpetester. Elev 5 og elev 6 forteller at de får tilbakemelding i form av its-learning ved halvårsvurderingen, og kanskje en liten kommentar i forbindelse med foreldrekonferansen.

Når det gjelder hvordan elevene erfarer hva lærerne verdsetter i faget, trekker de frem det å ha gode egenskaper i å samarbeide, være positiv, ha god innsats, være forberedt og ha med gymtøy som viktige faktorer for å få en god karakter i faget. I tillegg sier tre av elevene at de føler det å være god og ha evner i aktiviteter også er en stor del av det å få en god karakter. Elev 4 sier blant annet: *”Veldig mye på innsats og holdninger, og en god del ferdigheter”*. Elev 3 nevner dette med samarbeid, men virker litt frustrert og usikker på hva de egentlig skal lære i faget. Hun starter å fortelle om hva hun mener læreren vektlegger i faget, men bryter av og sier;

*”Men jeg vet ikke... Når vi kommer til gymmen så sier han at vi skal løpe frem og tilbake til oppvarming – så er det for eksempel volleyball eller basketball. Det er ikke noe sånn... jeg vet ikke hva han vil at vi skal lære i faget egentlig..”* (Elev 3)

#### *Kroppsøvlingslærernes perspektiv på innsats og elevforutsetninger*

De tre kroppsøvlingslærerne er svært tydelig på at det var viktig at innsats igjen ble en del av vurderingsgrunnlaget i 2012. De er alle sammen erfarne kroppsøvlingslærere og har vært igjennom perioden med en tredeling av innsats, holdning og ferdigheter, og perioden hvor innsats ikke var en del av vurderingen. To av kroppsøvlingslærerne sier at de ved deres skoler har definert begrepet innsats, og jobber mye med det, også i samarbeid med elevene. Lærer C sier også at de ved denne skolen sender et skriv med hjem med oversikt over kompetansemålene og gradene av måloppnåelse og definisjonen av innsatsbegrepet når elevene starter i 10.klasse. Dette skrivet skal elevene skrive under på. Lærer A sier at det å utfordre sin egen kapasitet er viktig, men presiserer klart og tydelig at innsats ikke bare er å ha høyest mulig aktivitet.

*”Løse faglige utfordringer, fortsette å øve selv om man ikke får til ting i form av resultater, samarbeide med andre slik at de også lærer i faget. Så innsatsen handler ikke bare om å ha høyest puls og svette mest mulig.” (Lærer A)*

I forhold til elevforutsetninger kommer det tydelig frem av lærerne at dette er et område i vurderingsarbeidet som er diffust. De sier alle tre at de tar hensyn til elevforutsetninger, men at det er svært vanskelig å si nøyaktig hvilke forutsetninger man skal ta hensyn til. Lærer C sier; *”Ja... men altså – hva er en elevforutsetning? Det er vanskelig og et dilemma”*.

Videre forteller han at han har en jente som er stor og tung, og som sliter med pust og knær. Hun er ivrig og står på i hver time, men må av og til sette seg litt for å få pusen tilbake. I den ”gamle verden” før den reviderte læreplanen, ville hun ifølge han ha vært en 3ér som kanskje kunne kjempet seg til 4ér. I den nye læreplanen derimot hvor ferdighetene ikke har et så stort fokus, så vil han vurdere henne opp mot en 5ér fordi hun har god innsats og flotte holdninger, og at forutsetningene hennes ikke er som de andre. Lærer A sier videre at hun skjønner at mange kroppsøvingslærere syntes det er vanskelig å vite hvilke forutsetninger man skal ta hensyn, men at det viktigste er at man forsøker å tilrettelegge undervisningen på en best mulig måte for alle elever. I forhold til forutsetningene som nå er integrert i enkelte kompetansemål sier hun at det er vanskelig, men at man må ta utgangspunkt i den kroppen man har. Lærer B sier også at det med elevforutsetninger er vanskelig, men at elever som er handikappede, eller som har noen forutsetninger som skyldes gener eller lignende som man ikke kan gjøre noe med vil det være naturlig å ta hensyn til. Når det kommer til elever som er i dårlig form og ikke har noen form for lidelser eller sykdom er han derimot klar på at det er deres egen skyld:

*”Hvis man har et liv med sofa, tv og stillesitting, og man kommer utrent, ukoordinert og overvektig, så har man gjort noe med forutsetningene selv. Men skal det være til deres forsvar? Det tenker jeg at ikke har noe med forutsetninger å gjøre.. Men dersom de gjør sitt beste, har innsats og holdninger, så får de aldri dårligere enn 3.” (Lærer B)*

På spørsmål om hvordan de vurderer innsatsen som en del av vurderingsgrunnlaget, kommer det frem at dette fortsatt gjøres litt på den ”gammeldagse” måten. Lærer B og lærer C opplyser om at de fortsatt har en form for vekting av innsats, holdning og ferdigheter, mens lærer A er tydelig på at det er lovstridig og noe man ikke skal gjøre. Hun sier videre at hun er klar over at mange gjør det fortsatt, men at de ved hennes skole heller har laget tydelige kjennetegn på måloppnåelse hvor innsatsen alltid er integrert. Lærer B sier blant annet følgende om vektingen:

*”Ja det gjør jeg jo.. Altså hele basisen ligger på det, men du gir aldri 5 og 6 i gym så lenge du bare hjelper til og er snill og grei, men du kan få en 4er på det” (Lærer B)*

Lærer C forteller at han syntes det var enklere før da man hadde en tredeling.

*”Jeg opplever at innsats og holdninger har kanskje i stor grad overtatt faget, skal man bruke ferdigheter i vurdering eller ikke? Det er et dilemma for meg nå... Hva kan du måle, og hva skal du måle i og kan du i det hele tatt måle noe?” (Lærer C)*

Han syntes det som står i læreplanen er diffust, og syntes vektingen av de ulike faktorene i vurderingsgrunnlaget er en stor utfordring.

#### *Bruk av tester som vurderingsgrunnlag*

De tre kroppsøvlingslærerne er delte i meningene når det kommer til bruk av tester som et vurderingsgrunnlag i kroppsøvlingsfaget. Lærer A sier at ved hennes skole er ingen tester grunnlag for vurdering. Hun sier at en test kan brukes som en motivasjonsfaktor hvor elevene ser at det går an å utvikle seg, men legger til at dette fort kan misbrukes av elevene gjennom å undertrykke på første test. Videre sier hun at en test også kan brukes til å lære elevene om hvorfor idrettsutøvere bruker tester, og de kan lære å lage egne tester.

*”Vi har ingen resultater fra tester i vurderingen. Vi kan bruke tester ja – men som et verktøy, og for mange elever kan det være motiverende, men det er ikke sånn at resultatet derifra teller på karakteren” (Lærer A)*

Lærer C sier at han tidligere har benyttet seg av tester som vurderingsgrunnlag, men at han i løpet av de siste par årene har gått over til å bruke tester for å måle fremgang og utvikling. De har blant annet en utholdenhetsløype på skolen. Denne ble benyttet tidligere med en skala for karakterer, men nå brukes den som en test med en påfølgende re-test for å måle fremgang.

*”Det er fullt mulig å klare seg uten tester. Vi har tatt bort styrketester, 60 meter osv... Jeg opplever at det er den veien det går nå. Men det er første de siste par årene det har blitt borte” (Lærer C)*

Lærer B sier at han ”selvfølgelig” bruker noen tester i sin undervisning og vurdering. Han opplyser om at han tester det som kan måles – det vil si 60 meter, stille lengde, kondisløype, høyde og pull-ups hvor det går på antall. Han sier videre at han er klar over at det står i læreplanen at man ikke kan bruke det, men legger til at en test helt klart sier noe om elevenes styrke eller utholdenhet for eksempel. Når det kommer til det som er vanskeligere å måle sier



lærer B at han noterer ”minus”, ”OK”, og ”pluss” ved for eksempel sirkeltrening eller volleyball. Vurderingen blir da en kombinasjon av innsats, holdning og ferdigheter.

*”Skal du ha 5 og 6 i gym så må du ha en viss ferdighet og allsidighet, spesielt på den helt øverste karakteren. Det finnes ikke noe mer nøytralt enn stoppeklokka og målebåndet” (Lærer B)*

Alle elevene har erfaring med å bli testet i kroppsøvningsfaget. Elev 1 og elev 2 sier dog at det har vært svært få tester på deres skole, og at de tror at resultatene fra testene ikke blir brukt til å sette karakter. Elev 2 sier at hun tror at testene er for at de selv skal se om de kan forbedre seg. Elev 3 og elev 4 forteller at de har hatt alt fra beep-test, cooper-test, turntester og styrketester. Elev 4 sier; *”Vi har jo den løperunden og der er det sånn at hvis du løper så og så fort så får du den karakteren”*. De er litt usikre på i hvor stor grad testene teller på vurderingen, men sier at de har fått karakterer etter en test flere ganger.

*”Vi har jo den 3km testen hvor du må løpe på 15 minutter for å få 6ér og 14 minutter på guttene.. og styrketester – Klarer jeg for eksempel 20 push-ups får jeg 5, klarer jeg mer får jeg 6” (Elev 3)*

Elevene sier at de syntes det er litt dumt med tester, spesielt for dem som ikke er så godt trent. De er alle enige om at resultatene ikke bør ha noe og si, men samtidig så sier de at tester er en fin måte å vise sin innsats på, og gir muligheter for utvikling og forbedring.

Elev 5 og elev 6 nevner også en løperunde hvor de får karakter ut ifra antall minutter de bruker. De har inntrykk av de hadde mer tester da de gikk i 8.klasse enn de har den dag i dag. De har også gjennomført tester i friidrett, og spesielt 60 meter har det vært fokus på. Dette har de fått karakter på.

*I Hvilken grad får elevene mulighet til å vurdere sin egen læring og utvikling?*

På spørsmål om i hvilken grad elevene får muligheten til å vurdere seg selv i faget svarer alle lærerne at elevene får muligheten til det i en eller annen form. Riktignok viser det seg at kun lærer A benytter seg av en ”formell” egenvurdering i form av en skriftlig innlevering, mens lærer B og C sier at prøver å få elevene til reflektere over egen innsats gjennom muntlig samtale i timene.

*”Ehh... jaa.. Jeg har ikke gjort det sånn skriftlig med innlevering, men jeg prøver å utfordre de på å reflektere over seg selv i perioder, for eksempel om de syntes innsatsen i timen var bra for eksempel” (Lærer B)*

Lærer C sier at han har et opplegg i dans hvor de skal vurdere seg selv, men at elevene ikke får vurdere seg selv i forbindelse med halvårsvurdering eller lignende.

Lærer A viser frem et skjema som hver elev skal fylle ut og komme med et forslag til måloppnåelse og karakter. Skjemaet består av de fire vurderingsområdene fair play og samarbeid, kroppslig læring, selvledelse og gjennomføring, og kompetanse og forståelse som de ved hennes skole har valgt å legge til grunn for vurderingen. Innenfor hver og en av disse er det også beskrevet de ulike gradene av måloppnåelse. Elevene skal også komme frem til et mål om fremtidig karakter/måloppnåelse på bakgrunn av refleksjonen de har gjort seg etter egenvurderingen.

På spørsmål om elevene får mulighet til å vurdere seg selv i forhold til kompetansemål og kriterier viser resultatene fra intervjuene at det er kun elev 1 og elev 2 som får mulighet til det.

*”Det er veldig bra at vi kan vurdere oss selv for da kan vi etterpå sitte og snakke og diskutere med læreren hvilken karakter vi føler selv, og kanskje komme med noen begrunnelser. Og da når vi snakker med læreren så reflekterer vi litt selv over hva vi har gjort.” (Elev 1)*

De resterende elevene forteller at de aldri har erfart å gjennomføre en formell egenvurdering. Elev 3 sier at de innimellom får utdelt en lapp hvor de skal skrive ned hvilken karakter de fortjente etter å ha for eksempel gjennomført styrketrening i en kroppøvingstime.

#### 4.4 Utforming av kriterier og kjennetegn på måloppnåelse

Innenfor litteratur om VFL vektlegges viktigheten av å synliggjøre læringsmål og vurderingskriterier for å fremme læring og utvikling hos elevene. De tre kroppøvingslærerne i studien har alle deltatt i nedbrytningen av kompetansemålene eller ”blitt enige” med de resterende kroppøvingslærerne om hva som skal danne grunnlag for karaktersetningen. Når det kommer til i hvilken grad disse kriteriene og måloppnåelsene blir synliggjort for elevene, er det tydelig at dette muligens ikke prioriteres i like stor grad som i mange andre fag i skolen. Lærer A og lærer C sier at undervisningen og organiseringen av den styres av kompetansemålene i læreplanen, men når det kommer til å gjøre læringsmålene og kriteriene synlige for elevene sier de alle at det kan gjøres bedre. Lærer A sier at man ikke er noe gode på det i kroppøvingsfaget i det hele tatt. Lærer C forteller at de har et skjema som ligger åpent for elevene på hjemmesiden, slik at elevene kan være klar over hva de vurderes etter.

Lærer B sier at de også har kjennetegn på måloppnåelse som ligger ute på hjemmesiden, men forklarer hvordan kriteriene gjøres synlig;

*”I turn for eksempel har vi noen øvelser med progresjon, for eksempel forlengs og baklengs rulle.. Kommer man rundt for egen maskin er det en høy karakter, bruker man hendene for å gi fart er det 5ér osv.. Så på noen av emnene er det sånn.. Resten ligger ute på nettsiden” (Lærer B)*

På spørsmål om hvilket inntrykk de har om elevene kjenner til kriteriene og kjennetegn på måloppnåelse i faget svarer lærer A at hun tror det. Hun sier at de jobber med det hele tiden; *”Jeg vet ikke om de kjenner til det skjemaet som ligger på hjemmesiden så godt, men jeg tror de har det under huden hva det vil si å være god i kroppsøving” (Lærer A).*

Lærer B sier enkelt og greit at noen gjør det og andre gjør det ikke. I løpet av årene han har undervist har han kun fått to klager som ikke ble tatt til følge, så han vil tro at han har truffet noen lunde på hva elevene forventer. Felles for de tre lærerne er at de sier at elevene får delta i svært liten grad i utformingen av kriteriene i faget. Lærer sier; *”Nei de får ikke det, men det bør de.. Så det kan vi bli bedre på” (Lærer A)*

I forhold til vurderingskriterier og måloppnåelse i kroppsøving er de enige om en ting; de ønsker en tydeligere nasjonal standard i forhold til kriterier og de ulike gradene av måloppnåelse. Lærer A sier at hun i utgangspunktet er fornøyd slik kompetansemålene er utformet i dag, og er glad for den lokale friheten. Samtidig er hun klar over at gjøres veldig mye forskjellig på skolene, og at en mer retningsgivende linje ville hjulpet mange kroppsøvingslærere med vurderingspraksisen. Hun tror også at kompetansemålene i faget vil bli endret i den nærmeste fremtid. Lærer B er svært konkret og mener at det helt klart bør komme noen retningsgivende kriterier, men at det ikke bør være noe absolutt. Han ønsker iallfall å ha noen nasjonale kriterier som et utgangspunkt for vurderingen.

*”Jeg er sikker på at det er mye forskjellig i gymkarakterene og vurderingene rundt i Norges land.. For hvilke referanser har du når du vurderer? Hvilke lærere har du? Hvor mye utdanning og erfaring har læreren?” (Lærer B)*

Lærer C sier at man absolutt bør innføre noen tydeligere nasjonale retningslinjer i forhold til vurderingen faget.

*”Det bør det absolutt – og gjerne med eksempler.. Det bør bli mer konkret enn det er nå, fordi det er veldig diffust. Det er nok veldig mange forskjellige måter som man bryter ned kompetansemålene på og lager vurderingskriterier blant kroppsøvingslærere i landet..” (Lærer C)*

Han sier også at det ikke trenger å være noen absolutte gitte nasjonale kriterier, men skulle gjerne sett en tydeligere felles rød tråd i vurderingspraksisen, og gjerne noen konkrete eksempler på kriterier og måter å vurdere elevene på. Han vet om flere som ”kjører” etter den gamle planen, og andre som etablerer nye kriterier stadig vekk.

#### *Elevenes kjennskap til hva de vurderes etter*

Når det kommer til kjennetegn på grad av måloppnåelse og kriterier i faget, så kjenner elevene til dette i liten grad. Fire av elevene sier at de er kjent med en slik kriterieordning fra de aller fleste andre fag, men at de ikke har sett eller tror at de har slike kjennetegn i faget kroppsøving. Kun elev 1 og elev 2 er kjent med gradene av måloppnåelse i kroppsøvingsfaget ved deres skole; *”Det er til hjelp for da ser man hva man må gjøre for å komme opp på de forskjellige måloppnåelsene. Man ser liksom forskjell på en 2er og en 5er”* (Elev 2). Elev 3 sier at de ikke har et slikt skjema eller oversikt over gradene av måloppnåelse i faget, men at han tror det hadde vært til hjelp dersom det var lett tilgjengelig;

*”Hvis man hadde hatt et sånt skjema, så kunne man jobbet med det da – og det hadde vært lettere å huske. Så hvis jeg var dårlig til å inkludere folk, så tenker jeg det hadde vært bra hvis jeg så på det skjemaet og tenkte at neste gang må jeg huske å involvere flere av de andre liksom..”* (Elev 3)

Elev 5 og 6 har heller ikke sett en slik oversikt over kjennetegn på måloppnåelse. På deres skole mener de at kriteriene heller blir lest opp før en time eller test for eksempel. Elev 5 sier; *”hvis vi har friidrett så leser de opp kriteriene på forhånd. Hvis du skal ha 5 så må du kaste så og så langt liksom”*. Elev 6 sier at ved løpetesten så er lav måloppnåelse 20-22 minutter. Noe lignende kriterier mener hun at også finnes i turn når de for eksempel skal stupe kråke.

Ingen av elevene har fått bidra til å utforme kriterier for kroppsøvingsfaget sammen med resten av klassen. Enkelte av elevene har blitt spurt av læreren sin om hva de mener er en god karakter eller hva som bør ligge i en 5er eller 6er, men de har ikke utformet kriterier i samarbeid med læreren. Elev 1 sier at han tror at elevene hadde blitt mer motivert og hatt enda mer innsats hvis de selv hadde bidratt til kriteriene, og hatt ett enda større eierskap til hva de blir vurdert etter.

### *Utfordringer i vurderingsarbeidet*

Når det kommer til de største utfordringene med å vurdering i kroppsøvningsfaget nevner lærerne flere faktorer. Lærer A påpeker at den aller største utfordringen er at det er veldig mange elever, spesielt hvis man har en stor del av undervisningstimene sine kun i kroppsøvningsfaget. Hun sier at det er svært tidkrevende Lærer C sier at utfordringen er å få så mange kompetansemål inn i en karakter; ”Når det ikke er definert noe vekting, og ikke tydelig nok retningsgivende kriterier så er det veldig vanskelig å vurdere elevene”.

Lærer B trekker frem at en stor utfordring er å gi elevene den karakteren de fortjener. Han føler at mange av kompetansemålene og retningen som faget har tatt de seneste årene er blitt slik at man skal frarøve de som er flinke og har gode ferdigheter. Videre sier han:

*”Tilbake til dette med stoppeklokka og målebåndet.. jeg forstår at det av og til kan føles som et slag i trynet for de som ikke er så flinke, men skal det frarøve de flinke til å få den gode tiden og gi dem den karakteren de fortjener på en ferdighet? (Lærer B)*

Han legger til at stoppeklokka og målebåndet ikke er avgjørende for de mindre flinke, men de aller beste må vise at man har ferdigheter for å fortjene toppkarakter.

*”Jeg syntes karakterene i faget er i ferd med å bli sånne dullekarakterer... Hvorfor skal gymmen være spesiell? I matematikk – du kan sitte 5 timer å øve, men knekker du ikke koden, så får du 2ér – det skjer jo ikke i gym.. Du får ikke noe bedre karakter av å ha innsats og være positiv i matematikk, men det er det vi som er opptatt av ferdigheter i gymmen som mener. Man lurar jo på av og til hvem som har kommet tilbake og tatt kommandoen over vurderingen i faget – jo det er de derre gymtaperne som aldri ble valgt og ikke løp fort nok.. hehe” (Lærer B)*

## 5.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil resultatene fra datainnsamlingen bli forsøkt diskutert på bakgrunn av de fire hovedtemaene læreplanen, vurdering, vurderingskultur og måloppnåelse og kriterier. Avslutningsvis vil studiens metodiske tilnærming bli diskutert.

### 5.1 Diskusjon av funn

#### *Læreplanen*

I studien foreligger det at kroppsøvingslærerne først og fremst har en konkret og felles hensikt med sin undervisning; de ønsker at elevene skal bli glad i fysisk aktivitet og oppleve mestring, og få et godt forhold til sin egen kropp. Dette samsvarer godt med læreplanens formål som blant annet sier at elevene skal oppleve glede og mestring, delta aktivt sammen med andre, og tilegne seg kunnskap slik at de kan ta vare på sin egen helse. Læreplanens hovedformål er bidra til livslang bevegelsesglede blant elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Kroppsøvingslærerne er glad for den lokale friheten de har i nedbrytningen av kompetansemålene, og for valg av innhold i undervisningen. Samtidig er de klar over at det gjøres mye forskjellig fra skole til skole, særlig med tanke på vurderingspraksisen.

Funn i denne studien indikerer at lærerne ønsker en ny revidering av dagens læreplan. Kun en av lærerne er fornøyd med dagens kompetansemål. De to andre er i større grad negative til kompetansemålene, og mener at de er diffuse og vake. Kroppsøvingslærerne ønsker mer konkrete og retningsgivende kompetansemål med eksempler på innhold, læringsmål og vurdering av dem. Liknende betraktninger finner man også i Leirhaug & Annerstedt (2015) sin studie. De etterlyser en tydeligere presisering av kompetansemålene og konkrete eksempler på hvordan man skal implementere og videreutvikle vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget. Den ene læreren føler også et tidspress på alt man skal i gjennom i løpet av undervisningen. Han etterlyser en større ro til at man skal kunne fordype seg mer og en ro til at elevene skal få mulighet til å oppleve glede. Utsagnene til lærerne kan dermed tolkes dit hen at de ønsker en mindre omfattende og en mer detaljert læreplan for hva det skal undervises i, hva elevene skal lære og hvordan man skal bedømme dette. Kompetansemålene er et av områdene som blir sett på som et stort utviklingsområde i kroppsøvingsfaget (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

Funn i studien viser at elevene liker faget godt, og syntes det er morsomt. Det ser derimot ikke ut til at de har tilstrekkelig kunnskap om kompetansemålene i faget, og at de heller ikke er klar over hva de skal lære gjennom undervisningen. Elevene gir uttrykk for at de har faget for ”å trene”, og for at de skal utvikle idrettslige ferdigheter. Liknende empiri finner man både i internasjonal (Kirk, 2010) og nordisk (Annerstedt, 2008) forskning. Disse studiene slår fast at faget ofte blir undervist og praktisert på en slik måte at det å holde elevene i aktivitet er viktigere, fremfor å videreutvikle den kroppslige læringen. I følge Augestad (2003) er et kroppsøvningsfagets største utfordringer nettopp legitimeringen av faget – altså hva skal den pedagogiske begrunnelsen for faget som et skolefag være? Denne studien omhandler legitimeringen av faget i for liten grad til å kunne si noe om dette, men Säfvenbom (2010) hevder at det kan virke som om et snevert helse- og rekreasjonsperspektiv har dominert kroppsøvnings de siste femti årene. Dog er det liten tvil om at læringsperspektivet i faget er avgjørende å kommunisere ovenfor elevene. Det er også lovfestet i forskrift til opplæringsloven (2009, §3-1) at elevene skal være kjent med målene for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen av dem. Når elevene vet hva de skal lære, blir også vurderingen mer forutsigbar for dem. Den enkelte lærers oppfatning av hva som verdsettes i faget, får konsekvenser for vurderingsarbeidet (Annerstedt, 2010; Leirhaug, 2015). Hvilke kunnskaper skal faget tilstrebe, og hva skal elevene lære? Det kan tenkes at et forskjellig syn blant lærere om faget, skaper problemer med å ”godta” læreplanen slik den er i dag, og ikke minst kommunisere ovenfor elevene hva som er læringsfokuset i undervisningen. Spørsmålet er om lærernes kompetanse og kunnskap om læreplanen faktisk er god nok?

### *Vurdering*

Studien indikerer som forventet at vurderingsarbeidet i kroppsøvningsfaget oppleves utfordrende og vanskelig blant kroppsøvningslærerne. Lærerne rapporterer om diffuse og vake kompetansemål som det er vanskelig å vurdere, og sette karakter ut ifra. Funn i denne studien viser at de tre kroppsøvningslærerne er på hvert sin kant i forhold til en ”gammeldags” vurderingspraksis, en vurderingspraksis som syntes å ligne læreplanens intensjoner, og en vurderingspraksis som ligger et sted i mellom disse to. På sett og vis kan det tenkes at den ene læreren har lykket med implementeringen av VFL i sin vurderingspraksis og tatt til seg endringene i læreplanen, den andre står på ”sitt” og sin oppfatning av hvordan faget skal undervises og praktiseres, mens den tredje læreren er inne i en ”endring” i forhold til sin vurderingspraksis – fra den gamle læreplanen til den nye reviderte. Forskning viser at

endringer på læreplannivå har liten effekt på undervisnings- og vurderingspraksisen (Green, 1998). Det kan tenkes at kroppsøvingslærernes ”opprinnelige” oppfatning av faget og vurderingspraksis fra tidligere læreplaner fortsatt preger deres praksis.

Annerstedt (2010) sier at uansett formål så handler bedømmelse av kunnskap i skolen om å samle inn et rikt og dekkende informasjonsgrunnlag i forhold til hva elevene behersker og deretter å bedømme kvaliteten på denne kunnskapen. I studien foreligger det en tydelig ulik praksis i forhold til hva som velges ut som vurderingsgrunnlag. I rundskrivet fra Utdanningsdirektoratet (2012) angående endringene i læreplanen blir det presisert at kompetansemålene må ses i sammenheng og at det er lovstridig å fastsette karakter på bakgrunn av et utvalg av kompetansemålene. Funnt viser at kroppsøvingslærerne fortsatt vurderer og setter karakter ut ifra en vektning og tredeling av områdene innsats/holdning, ferdigheter og kunnskap. Vurdering med karakter i emner forekommer også. Liknende funn finnes også i tidligere undersøkelser. Carlsson (2008) viser til at kroppsøvingslærere praktiserer vurdering slik de har gjort tidligere, og at lærerne kan for lite om læreplanen. Lærernes vurderingspraksis i den studien syntes å være preget av den gamle tredelingen med ferdighet, kunnskap og innsats/holdninger. Jonskås (2009) konkluderer også med at informantene vurderer elevene sine slik de alltid har gjort i sin studie - vurderingsgrunnlaget syntes å være elevenes prestasjoner innenfor emner, fysiske tester og målinger og observasjoner. I den reviderte læreplanen (2012) finnes det ingen regler for hvordan kompetanse og innsats skal vektes, slik bestemmelsene gjorde i L97 og R94. Forskrift til opplæringsloven (2016) slår fast at grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene slik de er fastsatt i læreplanen.

I studien foreligger det også at små enkeltfaktorer som holdninger, tilstedeværelse, det å ha med gymtøy, møte tidsnok til timen og lignende teller i ”totalbildet” i vurderingen. Lærerne presiserer riktignok at dette ikke er fremtredende i stor grad, men i visse tilfeller kan det bidra til å vippe en karakter opp eller ned. Green (2008) beskriver blant annet hvordan vurdering og karaktersetning er relatert til mange forskjellige aspekter i kroppsøvingsfaget. Noen av disse aspektene er blant annet ferdigheter, ”å være sporty”, sosiale ferdigheter, oppmøte og deltakelse, oppnåelse og utvikling, prestasjon. På bakgrunn av dette indentifiserer han en utfordring med vurderingen i faget; vurderingen er ”sammenflettet” på bakgrunn av så mange forskjellige aspekter slik at det er vanskelig å identifisere at en egenskap er mer relatert til vurderingen enn en annen. Vurdering i kroppsøving kan med dette sies å ha en ytterligere



dimensjon, og kan virke mindre synlig og strukturert enn vurdering i andre fag (Green, 2008). Elevene i studien rapporterer om følgende faktorer på spørsmål om hva de mener lærerne sine vektlegger i vurderingen; gode egenskaper i å samarbeide, være forberedt til timen og ha med gymtøy, være positiv, gode holdninger og ha god innsats. Det å ha gode ferdigheter eller evner virker også helt sentralt for å kunne få en god karakter i faget.

Selv om vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget kan virke annerledes og mer utfordrende enn i andre fag, konkluderer flere med at implementering av en formativ vurderingspraksis kan føre til mer læring og utvikling blant elevene (Black & William, 1998; Lopez-Pastor et al., 2013). På bakgrunn av denne studien kan det virke som om at kun den ene kroppsøvingslæreren har lyktes med å utvikle og legge til rette for en formativ vurderingspraksis i tråd med læreplanen. Det finnes ingen spesifikasjoner i læreplanen om innhold og metoder i forhold til VFL, og vurderingen i faget er dermed opp til den individuelle læreren. I følge Arnesen et. al (2013) er det blitt gjort lite på nasjonalt nivå for å informere, forklare og utdanne lærere om den nye vurderingspraksisen, men samtidig viser det seg at reformen har påvirket praksisen. Liknende betraktninger finnes også i denne studien. Det kan være grunn til å anta at deler av lærerne i kroppsøving står med en fot i tidligere reformer og en i nåværende reform.

### *Vurderingskultur*

I teorikapittelet har jeg beskrevet ulike paradigmer for vurdering; det psykometriske, det kontekstuelle og det personlige paradigmet, og hvordan disse paradigmene kan ses i lys av to ulike vurderingskulturer; ”testing culture” (testkulturen) og ”assessment culture” (vurderingskulturen). Funn i denne studien viser at tester brukes som vurderingsgrunnlag til en viss grad blant informantene. Alle informantene oppgir å benytte seg av tester, men på bakgrunn av en ulik oppfatning om hensikten med å benytte seg av tester; dokumentasjon og ferdighetskontroll, måling av fremgang og utvikling, eller et lærings- og motivasjonsperspektiv.

Tidligere forskning på vurdering i kroppsøving slår fast at kroppsøvingslærere legger vekt på fysiske målinger og observasjoner, og at tester legges til grunn for karaktersetning i faget (Vinje, 2008; Jonskås, 2009). Denne studien indikerer en vurderingskultur blant to av informantene som kan assosieres med vurderingspraksis i det psykometriske paradigmet og ”testing culture”. Vurdering innenfor det psykometriske paradigmet innebærer at man hevder

at forskjeller i kunnskap, talenter og holdninger kan måles og oversettes til tall som brukes til å skille mellom personer og grupper mennesker. Man ser på kunnskap som noe konkret som kan måles nøyaktig gjennom bruk av reliable og valide målingsinstrument (Smith, 2009, s.21). Det ene læreren sier blant annet; ”*Det finnes ikke noe mer nøytralt enn stoppeklokka og målebåndet*”. En forutsetning for at en slik type vurdering skal brukes er riktignok at definisjonen for det som skal måles er konkret og tydelig, og at forholdene er standardiserte og like for alle. I tillegg skal det vurderes etter klare og entydige kriterier. Funn i denne studien indikerer riktignok at elevene ikke er klar over hva som skal måles, eller hvorfor de skal testes. De er usikre på hvilken hensikt testene har, og i hvilken grad de blir brukt som grunnlag for karakter. Utsagn fra elevene som for eksempel; ”*jeg egentlig ikke hva vi skal lære*” og ”*klarer jeg 20 push-ups får jeg 5ér*” kan bidra til å styrke antakelsene om en slik vurderingskultur. Ifølge er Smith (2009) er mye av kritikken mot denne typen vurdering at den ofte blir brukt uten en klar definisjon av fenomenet, altså hva som skal måles. Det er som regel lite læringsverdi for elever fordi prestasjonen som oftest resulterer kun i form av en karakter eller et tall. Black & William (2009) hevder også at en testkultur i forbindelse med vurdering ikke fører til et bedre læringsutbytte, og at det finnes få lyspunkter og nærmest kun negative effekter av systemer som bygges på en testkultur.

Samtidig som funnene indikerer at fysiske tester fortsatt er fremtredende i undervisnings- og vurderingspraksisen, viser mine resultater at det er kun en av informantene som ser ut til å anvende omfattende bruk av testresultater som grunnlag for karakter. Selv om de to andre informantene benytter seg av tester, kan det virke som om lærernes praksis inneholder faktorer fra det kontekstuelle og personlige paradigmet også med fokus på fremgang, innsats, utvikling og læring gjennom testene og undervisningen. I den kontekstuelle- og personlige paradigmet står individets utvikling sentralt, og fokuset ligger på informasjonen man får ut, slik at den kan brukes til fremtidig læring (Smith, 2009). Elevene spiller også en aktiv rolle i diskusjonen om fremtidig mål og i hvilken grad målene er nådd. Funn i denne studien viser en liknende vurderingspraksis blant en av informantene med fokus på vurdering for læring, og et rikt informasjonsgrunnlag samlet inn over tid.

I denne studien foreligger det tilsynelatende en ulik oppfattelse av vurdering blant informantene. Det er vanskelig å generalisere noe på bakgrunn av dette, men det kan være grunn til å anta bruk av tester som vurderingsgrunnlag er i tråd med hva tidligere forskning viser til, selv om det kan virke som om at kroppsøvlingslærerne er mer bevisst på bruken av

dem enn tidligere. Det kan likevel se ut til at det er behov for å dempe bruken av tester som vurderingsgrunnlag. Selv etter reformen i 2012, er en av utfordringene for kroppsøvingfaget i følge Brattenborg & Vinje (2016) fortsatt utstrakt bruk av tester som grunnlag for vurdering og karaktersetning. Bruk av tester vil også kunne bidra til å gjøre jobben med å synliggjøre læringskriteriene og kompetansemålene ovenfor elevene i større grad, vanskeligere. Det er læringsprosessen og ikke læringsproduktet som vektlegges i en vurderingskultur (Smith, 2009).

### *Måloppnåelse og vurderingskriterier*

Innenfor litteratur om VFL vektlegges viktigheten av å synliggjøre lærings og vurderingskriterier ovenfor elevene med den hensikt å fremme deres læring og utvikling, og bidra til å gjøre dem ansvarlige og overvåke sin egen læring (Black & William, 2009). Funn i denne studien viser at kroppsøvingslærernes jobb med å synliggjøre læringskriteriene og de ulike gradene av måloppnåelse ovenfor elevene er for dårlig. Det kan virke som at dette ikke prioriteres i like stor grad som det som oftest gjør i andre teoretiske fag. Kroppsøvingslærerne bekrefter også dette selv. Utsagn som; ”*vi er ikke noe gode på det i kroppsøving*” og ”*nå er jo ikke kroppsøvingfaget et fag hvor man skal ha fremføring eller lignende hvor de får utdelt et ark med kriterier*” kan bidra til å forsterke denne antakelsen. Funn i denne studien viser at fire av de seks elevene ikke kjenner til kompetansemålene og vurderingskriteriene i faget.

I Leirhaug & Annerstedt (2015) sin studie viser resultatene at kun halvparten av elevene erkjenner å være klar over kriteriene i faget, mens en fjerdedel ikke er klar over kriteriene i det hele tatt og hvordan de kan forbedre seg i faget. I Kunnskapsløftet står vurdering for læring sentralt. Litteraturen understreker også betydningen av at elevene kjenner til hva som er målet med opplæringen og hva som er grunnlaget for vurdering (Smith, 2009; Forskrift til opplæringsloven, 2009). Det kan være grunn til å anta at arbeidet med å synliggjøre og utforme konkrete vurderingskriterier for elevene ligger et godt stykke unna prinsippene i VFL.

På bakgrunn av funn kan det virke som at viktigheten av å presisere og synliggjøre vurderingskriteriene anses som sterkere i andre fag enn i kroppsøvingfaget. Samtidig kan det tenkes at en av grunnene til at læringskriteriene ikke er like synlig i kroppsøvingfaget er nettopp på grunn av den lokale friheten. En slik lokal frihet i forhold til valg av innhold og vurderingspraksis fører til lokale variasjoner, og dermed lokale vurderingskriterier. Resultater fra Oslo-undersøkelsen som ble gjennomført i januar 2008 viser i følge Dobson & Engh

(2010) at tre av fire kroppsøvingslærere i videregående opplæring og nær annenhver kroppsøvingslærer på ungdomstrinnet ikke gir elevene veiledning om hvordan de ligger an i forhold til kompetansemålene og vurderingskriteriene i faget. Årsakene til dette er i følge enkelte lærere som deltok i undersøkelsen at det er for mange og dels uklare kompetansemål, og at faget har for få timer til å bruke så mye tid på vurdering. Lærere finner det vanskelig å lage konkrete og tydelige læringsmål og kriterier ut ifra de gjeldende kompetansemålene i Kunnskapsløftet (Dobson & Engh, 2010).

De tre kroppsøvingslærerne opplyser om at de i fellesskap med kollegaene på skolen har utformet læringsmål og vurderingskriterier eller kjennetegn på måloppnåelse. Disse kriteriene og kjennetegnene på måloppnåelse ligger ute på skolens hjemmeside. Høines (2009) sin studie konkluderer med at en slik ordning hvor målene og kriteriene er tilgjengelig på internett eller at man kan få disse ved å spørre kroppsøvingslærer eller rektor ikke er tilstrekkelig i arbeidet med å utvikle en god vurderingspraksis. I Forskrift til opplæringsloven (2009) er det fastslått at det skal være kjent for elevene hva som blir vektlagt i vurderingen av hans eller hennes kompetanse. Det er skoleeier som har det overordnede ansvaret for at elevene blir orientert om dette. I praksis er det den enkelte lærer som har ansvaret. Jonskås (2009) sine funn peker i retning av at det også er store variasjoner i hvordan lærerne har arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse sin vurderingspraksis. Liknende betraktninger finnes i denne studien.

I studien foreligger det også svært liten grad av elevinvolvering i forhold til egenvurdering og involvering i utforming av læringsmål og vurderingskriterier. Liknende funn finner også Leirhaug (2016) i sin studie om læringsfremmende vurdering i kroppsøvingsfaget. Han slår fast at flertallet av elevene oppgir å ikke være engasjert i vurdering av sitt eget arbeid eller å ha mottatt tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene i faget. Utdanningsdirektoratet (2015b) sier at for at vurdering skal fremme læring må både lærer og elev anses som aktive i læringsprosessen. Lærerens oppgave blir å legge til rette for å utvikle og implementere et godt læringsmiljø, og i samarbeid med elevene gjøre dem ansvarlig for sin egen læring (Black & William, 2009). Funnet indikerer at en slik praksis kun finner sted blant en av informantene i studien. Lærerne oppgir at de i en eller annen form gir elevene mulighet til å reflektere over sitt eget utbytte eller prestasjon i undervisningen, men det kan virke som at en slik form for egenvurdering skjer etter at en bestemt undervisningsperiode er avsluttet, og hensikten blir da primært å skulle vurdere sin prestasjon mot en normrelatert karakter. Dette samsvarer i liten

grad med forståelsen av VFL som baserer seg på en stor grad av elevinvolvering og elevvurdering. Leirhaug og MacPhail (2015) viser til lignende funn i sin studie og knytter dette til at enkelte kroppsøvingslærere setter et ”likhetstegn” mellom vurdering og det å skulle sette karakter. Dette kan komme i konflikt med fagets formål. På dette området syntes implementering av VFL fraværende.

## 5.2 Metodisk diskusjon

Studien er gjennomført ved hjelp av kvalitativ metode og semistrukturerte forskningsintervjuer med tre kroppsøvingslærere og totalt seks av deres tilhørende elever. Ifølge Thagaard (2013) er det viktig at forskeren er bevisst på sin egen rolle i forskningen. I metodekapittelet har jeg redegjort for ulike valg knyttet til studien, og forklart hvordan undersøkelsen ble gjennomført. Min forforståelse av temaet i studien ble også belyst i dette kapittelet. På den måten har jeg forsøkt å gjøre studien og min rolle så gjennomsiktig som mulig. Den som leser oppgaven skal vite nøyaktig hva som er gjort, og hvordan prosjektet er blitt gjennomført. Dette kan bidra til å styrke studiens troverdighet (Thagaard, 2013). Til tross for dette kan en stille seg kritisk til om min forforståelse av temaet kan ha påvirket studiens tolkning, og dermed studiens begrensninger.

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra informantenes side. Å få frem menneskenes erfaringer og opplevelse av verden, er et mål (Kvale & Brinkmann, 2015). En av styrkene til denne studien kan være nettopp en slik tilnærming, med fokus på menneskets og deres spesifikke erfaringer, fremfor bruken av tall. Mitt formål og underproblemstillinger avhenger av informantenes konkrete erfaringer og opplevelse av fenomenet. Slik sett er den metodiske tilnærmingen en styrke. Fleksibiliteten med kvalitativ metode gir også rom for å utforske meningen med spørsmålene, sammen med informantene. Det krever fokus og bevissthet fra forskerens side. En slik samtale gir også informantene en mulighet til å komme inn på andre temaer enn det som var tiltenkt. Det kan være at informantene bringer inn relevante erfaringer og interessante funn som jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Denne fleksibiliteten kan være både en fordel og en ulempe.

Den kvalitative metoden blir sett på som ressurskrevende. Innsamling og behandling av data er tidkrevende, og det er ikke mulig å generalisere på samme måte i kvantitative undersøkelser. Kvale & Brinkmann (2015) sier at det likevel kan gjøres en analytisk

generalisering. Forskeren gir da en begrunnelse for at funn i undersøkelsen også kan gjelde i en annen situasjon. Dette har jeg forsøkt å gjøre i diskusjonskapittelet. Mine funn har blitt forsøkt satt opp mot tidligere empiri på området, og blitt forsøkt drøftet gjennom teori som kan forklare fenomenene. Dette kan styrke den metodiske tilnærmingen. Vurderingspraksis i kroppsøving er også et område hvor det finnes relativt lite forskning på fra tidligere. En kvalitativ tilnærming kan bidra til å bringe frem fenomener som har blitt studert i liten grad tidligere.

En mulig begrensning i studien kan være at fem av de seks elevene i studien syntes faget var veldig morsomt. De likte alle faget svært godt. Slik sett kan det tenkes at tolkningen av elevenes erfaring kunne ha vært annerledes hvis elevinformantene hadde bestått av flere elever som ikke var fullt så glad i kroppsøvingfaget. Tolkningen av datainnsamlingen er gjennomført på bakgrunn av logisk resonnement, analyse av informantenes utsagn satt opp mot hverandre, og tidligere empiri på området. Omfanget av litteratur og empiri som er brukt i studien er ikke altfor stort. Dette kan være en mulig begrensning i studien. Samtidig er dette et område som det er gjort lite forskning på tidligere. En annen mulig svakhet ved studien kan være at selv om informantene fikk muligheten til å gi tilbakemeldinger underveis og lese over transkriberingen, kan studiens troverdighet være svekket ved at deltakerne ikke fikk anledning til å bekrefte studiens funn. I etterkant av studien har jeg også reflektert over om studiens troverdighet og overførbarhet kunne ha vært styrket hvis jeg i tillegg til et semistrukturert intervju hadde observert undervisnings- og vurderingspraksisen blant informantene. Ved et slikt tilfelle hadde jeg fått mulighet til å sjekke om informantenes utsagn faktisk stemmer overens med deres praksis, og en dypere forståelse hadde ligget til grunn i min betraktning og tolkning av resultatene.

### *Studiens overførbarhet*

Overførbarhet relateres til i den grad kunnskapen som er produsert i studien kan overføres og være til nytte i andre tilsvarende sammenhenger som denne studien tar utgangspunkt i (Kvale & Brinkmann, 2009). Utvalget som denne studien representerer er kroppsøvingslærere med god fagkompetanse, og lang arbeids- og vurderingserfaring i faget. Dette gir et godt grunnlag for å betrakte informantene som kvalifiserte for å belyse problemstillingen (Thagaard, 2013, s.212). Funn i denne studien sier noe om hvordan vurderingsarbeidet i kroppsøvingfaget blir praktisert. Studien belyser en tilsynelatende ulik praksis, og flere utfordringer knyttet til

vurdering i faget. Dog er det et lite utvalg. Når utvalget er lite er det vanskelig å generalisere resultatene slik at de gjøres gjeldende for en større populasjon (Thagaard, 2013). Min analyse og tolkning er gjort på bakgrunn av logisk resonnement og i den grad resultatene kan knyttes til tidligere forskning på området. I studien foreligger det funn som kan samsvare med funn hos andre, eksempelvis Leirhaug & Annersted (2015) og Leirhaug (2016). Det kan gi grunnlag for å si at kunnskapen som er produsert i studien kan ses i en større sammenheng (Thagaard, 2013). Det er vanskelig å generalisere resultatene, men det kan være grunn til å anta at mine resultater bekrefter tidligere funn på området, og kan bidra til å gi nyttig informasjon om studiets formål og problemstillinger. Funnene i studien kan også danne grunnlag for å angi retninger og problemstillinger det kan være aktuelt å forske på i fremtiden,

## 6.0 Oppsummering og avsluttende betraktninger

Hensikten med min studie har vært å forsøke å avdekke et dilemma og/eller en stor utfordring i vurderingspraksisen i kroppsøvfingsfaget. Mitt inntrykk og førforståelse av vurderingspraksisen i kroppsøving var at vurderingen i faget gjøres svært forskjellig blant lærere på ut ifra hvilken oppfatning de har av faget, og hvilke kunnskaper de verdsetter og anerkjenner. På bakgrunn av dette utformes det egne læringsmål og kriterier. Elevene på sin side har jeg hatt et inntrykk av at ikke kjenner til hva de faktisk skal lære, og hvilke kriterier som er gjeldende for de ulike gradene av måloppnåelse. En slik utfordring vil i verste kunne svekke kroppsøvfingsfagets status ved at det strider mot fagets formål og hensikt. Samtidig vil det kunne føre til at fokuset på at kroppsøvfings som et lærings- og dannelsesfag svekkes. Avdekkingen av dilemmaet/utfordringen har blitt undersøkt gjennom fire underproblemstillinger. Jeg ønsket å finne ut hva som er grunnlaget for vurderingen i kroppsøving, sett fra lærernes praksis, og hvilken vurderingskultur som ser ut til å ligge til grunn blant kroppsøvfingslærerne. Jeg har også hatt fokus på elevene, og hvordan de erfarer vurderingen. Jeg ønsket å finne ut om de faktisk vet hva de skal lære i faget, og i hvilken grad de kjenner til hvilke kriterier de blir vurdert etter.

Resultatene fra min studie viser at kroppsøvfingslærerne har et felles formål med sin undervisning og vurderingspraksis i faget. De ønsker alle at elevene skal oppnå en livslang bevegelsesglede, og bli glade i å være i aktivitet også etter endt opplæring. I arbeidet med å oppnå dette spiller vurderingen og tilbakemeldingene til elevene en helt sentral rolle. Det er de samlede kompetansemålene som skal danne grunnlaget for vurderingen (Forskrift til opplæringsloven, 2009). Resultatene viser dog en ulik vurderingskultur blant informantene. Grunnlaget for vurdering er forskjellig, samtidig som funnene indikerer en form for vekting av innsats og holdninger, ferdigheter og kunnskap. I studien foreligger det innslag av både testkultur og vurderingskultur.

Informantene gir uttrykk for et ønske om nye kompetansemål som er mer retningsgivende og konkrete. De ønsker også gjerne praktiske eksempler på hvordan man skal undervise dem, og hvordan man kan benytte de i vurderingspraksisen i faget. Kroppsøvfingslærerne mener at kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget er for mange, og at de er for vage og for lite konkrete. Det er vanskelig å utvikle en vurderingsform som måler kompetansen til elevene. Det kan være en mulig årsak til at fokuset på tester fortsatt er stort blant enkelte kroppsøvfingslærere.



Det kan tenkes at mer konkrete kompetansemål, og eksempler på undervisningsopplegg og vurderingspraksis kan føre til at implementeringen av VFL i vurderingsarbeidet blir bedre. En ny revidert læreplan er å foretrekke for å sikre en jevnere og mindre ulik vurderingspraksis.

Elevene syntes faget er veldig morsomt. De gir uttrykk for at faget er gøy fordi det er variert og forskjellige aktiviteter. Dog syntes mine resultater å indikere at elevene ikke er kjent med formålet til faget og hva de skal lære gjennom undervisningen. Det kan tenkes at de ser på faget som et rekreasjon og/eller et helsefag hvor målet er å ha det gøy eller å sikre at barn og ungdom i hvert fall beveger seg i kroppsøvingstimene. En mulig forklaring på dette kan være at de elevene ikke er kjent med kompetansemålene og hva de faktisk skal lære. De blir også i svært liten grad involvert i sitt eget vurderingsarbeid, og i utformingen av vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Spesielt på dette området har kroppsøvingslærerne en lang vei igjen for å sikre en god formativ vurderingspraksis med fokus på vurdering for læring.

#### *Videre forskning*

Denne studien antyder at vurderingspraksisen blant kroppsøvingslærere bærer preg av ulik oppfatning av både faget, og vurderingsgrunnlaget. Tidligere forskning viser også liknende betraktninger. Kroppsøvingslærerne gir uttrykk for at det er utfordrende å vurdere elevene i faget, og at de ønsker en mer konkret og retningsgivende læreplan i forhold til vurdering. I et eventuelt nytt forskningsprosjekt kunne det ha vært spennende å undersøke ulike erfaringer med nye og varierte vurderingsformer i faget, og sammenlignet dem. Det kunne også vært aktuelt å sammenligne en helt ny vurderingspraksis som benytter seg av stor grad av elevinvolvering og vurdering for- og som læring mot en ”gammeldags” vurderingsform. Slike erfaringer vil være nyttig å få frem både fra et elevperspektiv og et lærerperspektiv. I Norge er det i liten grad gjort undersøkelser om bruk av lærernes vurderingsverktøy (Engvik, 2010). Utvikling av nye vurderingsformer, og større grad av elevinvolvering i kroppsøvingsfaget tror jeg er helt nødvendig for faget fortsatt skal være et læringsfag med en vurderingskultur preget av å fremme læring og utvikling.

## 7.0 Litteraturliste

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving: problematisk, urettferdig og neppe like verdig. I Pedersen, K. og Steinsholt, K. (Red.) *Aktive liv* (s. 233-254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). "I have my own picture of what the demands are...": Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European education review*, 16(2), 97-115.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje. Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *A curriculum that cannot be adapted to my pedagogy does not exist. Assessment and pedagogy in physical education after implementation of the national curriculum of 2006*, 7(3), 9-32.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen - om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brattenborg, S., & Vinje, E. (2016). Vurdering i kroppsøvingfaget - gamle og nye utfordringer. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s.32-48). Tønsberg: Cappelen Damm AS.
- Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment* New York: Continuum
- By, I. Å. (2010). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i Kunnskapsløftet 8.-10. trinn*. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- By, I. Å. (2001). Kroppsøving - et fag i utakt med rådende pedagogikk? *Kroppsøving* Nr.1-2001.
- Carlsson, A. (2008). *Evne i kroppsøving*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole).
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dobson, S., & Engh, K. R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engvik, G. (2010). Elevvurdering i faget kroppsøving - noen utfordringer. I S. Dobson & K. R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering: læring med mål og kriterier i skolen* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flagestad, L., Leirhaug, P. E., Lyngstad, I., & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen - rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Oslo. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving\\_i\\_skolen\\_rapport\\_060611.pdf](https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf)
- Forskrift til opplæringsloven. (2009). § 3-1. *Rett til vurdering*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4).
- Forskrift til opplæringsloven. (2015a). § 3-11. *Underveisvurdering*.
- Forskrift til opplæringsloven. (2015b). § 3-12. *Eigenvurdering*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4).
- Forskrift til opplæringsloven. (2016). § 3-3. *Grunnlaget for vurdering i fag*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4).

- Green, K. (1998). Philosophies, ideologies and the practice of physical education. *Sport, Education and Society*, 3(2), 125-143.
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. London: Sage.
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høines, J. (2009). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet - Tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevvurdering*. Haugesund: Vormedal Forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving - hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171420/Jonskås%2c Klaudia v2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171420/Jonskås%2c%20Klaudia%20v2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016). *Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring*. Norges Idrettshøgskole: Doktorgradsavhandling.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2015). 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. (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.
- Mølgaard, H., & Klausen, M. S. (2007). *Evalueringskultur i praksis : tjek på begreber og metoder*. Frederikshavn: Dafolo.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Redelius, K. (2008). MVG i idrott och hälsa - vad krävs då?: elevers syn på lärares bedömningspraktik. *Svensk Idrottsforskning: Organ för Centrum för Idrottsforskning*, 17(4), 23-26.
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (s.19-33). Oslo: Cappelen Damm AS
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse - og det gode liv. I K. Steinsholt & K. Pedersen (Red.), *Aktive liv* (s. 155-172). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 591-607.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Vurdering - veiledning for bedre vurderingspraksis*. Hentet fra [http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Vurdering\\_veiledningshefte\\_2.pdf](http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf).
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Vurdering for læring - om satsingen. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Standpunkt vurdering. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunkt vurdering/>
- Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media AS.
- Vinje, E. (2016). Kroppsøving faget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor? I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøving didaktiske utfordringer* (s.11-26). Tønsberg: Cappelen Damm AS.
- Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Vurdering i kroppsøving”*

##### **Bakgrunn og formål**

Jeg er inne på mitt femte og siste år ved grunnskolelærerutdanningen (5-10) ved Universitetet i Agder, Kristiansand, og skal denne høsten gå i gang med min masteroppgave i idrett/kroppsøving. Etter mange praksisperioder og noen vikariater i skolen er mitt inntrykk at det å vurdere elever i et fag som kroppsøving kan være utfordrende.

Formålet med min studie er å studere kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i forhold til vurderingsformer, læreplan, kriterier etc.. I tillegg ønsker jeg også å studere elevenes erfaringer og opplevelser med vurderingen i faget.

Forskningsspørsmålene/problemstillingen vil omhandle:

- Hvilke utfordringer opplever kroppsøvingslærere ved vurdering av elever i faget?
- Hva er grunnlaget for vurderingen? Hvordan vektet kunnskap og ferdigheter, innsats og holdning? Elevforutsetninger?
- Hvilken ”vurderingskultur” syntes å ligge til grunn i vurderingen? Og i hvilken grad er den styrt av læreplanen?
- Hvordan erfarer elevene vurderingen i faget? Rettferdig/urettferdig? Medbestemmelse? Er de klar over kriteriene for de ulike gradene av måloppnåelse?

Jeg ønsker et utvalg bestående av tre kroppsøvingslærere, samt en jente og en gutt fra hver av deres undervisningsklasser. Ønskede kvalifikasjoner er at du har 60 studiepoeng i idrett/kroppsøving, og har undervist i minimum 5 år som kroppsøvingslærer. Dette er dog ikke et krav. Det er ønskelig at elevene går i niende eller tiende klasse slik at de har erfaringer med vurdering i faget.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer et semistrukturert intervju med en varighet på ca. 45 minutter – helst i løpet av november 2016. Opplysninger som innhentes om deg vil være navn, alder, utdanning og arbeidserfaring. I oppgaven vil du bli anonymisert med et fiktivt navn. Det er ønskelig å få tilgang til hjelpemidler som du/dere bruker i vurderingsarbeidet, dersom dere har det tilgjengelig. Eksempelvis oversikt over ulik grad av måloppnåelse innenfor en bestemt aktivitet eller lignende. Fra elevene ønsker jeg alder, ”aktivitetsnivå” utenfor skoletid og siste standpunktarakter i kroppsøving. Det er også fint dersom du som lærer bidrar til å innhente samtykke fra de to elevenes foreldre til å stille til intervju ved hjelp av en sms/samtykkeskjema. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, og jeg vil notere stikkord underveis.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veileder, dersom han ønsker det, som vil ha tilgang til personopplysningene om deg. Personopplysningene og den innsamlede dataen vil bli oppbevart på en lukket mappe på min datamaskin

Du vil ikke kunne gjenkjennes i selve masteroppgaven. Alle informanter anonymiseres og får fiktive navn. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2017. Personopplysninger og den innsamlede dataen vil da bli slettet og makulert.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt med meg ☺



**Navn:** Erlend Årstein Hansen

**Utdanning:** GLU-Master idrett/kroppsøving, UIA

**E-post:** [erlend.ah@hotmail.com](mailto:erlend.ah@hotmail.com)

**Tlf:** 45266475

**Veileder:** Førsteamanuensis Tommy Haugen, [tommy.haugen@uia.no](mailto:tommy.haugen@uia.no) , 38 14 23 27

## Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

<b>Bakgrunnsopplysninger /innledning</b>	<p>Masterstudent UIA, kroppsøving. Vurdering i faget, utfordringer knyttet til dette, og elevenes erfaring av vurderingen. Opplyse om at intervjuet blir tatt opp på lydbånd. All data vil bli lagret uten tilgang for andre enn meg. Jeg har taushetsplikt. Prosjektet er meldt til NSD, i ettertid vil opplysninger og data bli slettet, og jeg vil anonymisere informantene. Minne på at det er frivillig deltakelse og mulighet for å trekke seg når som helst.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan du si noe om hvilken utdanning du har og hvilke fag du underviser i?</li> <li>• Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer, og hvorfor ville du bli kroppsøvingslærer?</li> <li>• Hva tenker du er det viktigste formålet med faget? Målet med undervisningen din? Hvilke utfordringer ser du på som de største i jobben med å nå formålet?</li> <li>• Hvordan legger du opp en enkel kroppsøvingstime? Hvilke rutiner har du og klassen?</li> </ul>		
<b>Tema/Teori</b>	<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>	<b>Oppfølging</b>
<b>LK06 og læreplan i kroppsøving.</b>	I hvilken grad tar man hensyn til læreplanen i faget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan du fortelle hvordan du/dere jobber med kompetansemålene i kroppsøving her på skolen?</li> <li>• Hva syntes du om kompetansemålene i LK06? Utydelige? Konkrete? Diffuse? Overfladiske?</li> <li>• I hvilken grad styrer kompetansemålene organisering og innhold i timene?</li> <li>• Hvordan er aktivitetene lagt opp? Er det for eksempel ballspill flere uker etter hverandre? Eller varierer tema og aktiviteter fra uke til uke?</li> <li>• I hvilken grad samarbeider du med andre KRØlærere i forhold til planlegging, diskusjoner og kriterier og vurdering?</li> </ul>	<p>Hvordan utarbeides de? Alene, i team?</p> <p>Får elevene bidra i planleggingen av aktiviteter og øvelser?</p> <p>Har du tatt i bruk alternative aktiviteter de seneste årene? Vil du si at kroppsøving fortsatt preges av de tradisjonelle ballidrettene?</p> <p>Burde det vært et større fokus på kollegiale samtaler også i kroppsøvingsfaget?</p>

<p><b>Vurdering, AV og FOR læring.</b></p>	<p>Hva er grunnlaget for vurdering. Hvordan vektet innsats, holdning, kunnskap og ferdigheter blant lærere. Hvordan vurderes det, og hvilke hjelpemidler benyttes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke vurderingsformer bruker du i faget og hvorfor?</li> <li>• Tar du hensyn til elevforutsetninger i vurdering? Kartlegger du elevenes utgangspunkt før undervisningen?</li> <li>• Hva legger du i begrepet innsats? Hvordan vekter du innsats, holdning, kunnskap og ferdigheter?</li> <li>• Får elevene noen form for underveisvurdering/samtale i løpet av året?</li> <li>• På hvilket grunnlag setter du karakter? En karakter i hvert emne, legger sammen?</li> </ul>	<p>Skjemaer/notater etter undervisning, fysiske/ferdighetstester</p> <p>Hvordan blir dette gjennomført? I timen, samtale? Konkret eksempel</p> <p>Hender det at elevene deltar i vurderingen av sitt eget arbeid? På hvilken måte? Som utgangspunkt for underveisvurdering?</p>
<p><b>Måloppnåelse og kriterier</b></p>	<p>Hvordan erfarer elevene vurderingen i kroppsøvningsfaget?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan arbeider du med kjennetegn på måloppnåelse?</li> <li>• Hvordan gjøres læringsmålene ”synlige” for elevene? Har du inntrykk av at elevene kjenner godt til kriterier/kjennetegn?</li> <li>• Hvordan får elevene tilbakemelding om i hvilken grad læringsmålet er nådd?</li> <li>• Hvordan får de råd om hvordan de kan forbedre seg? Bruker du feedback i timene? Har du inntrykk av at elevene tolker feedbacken underveis i timene som en slags vurdering?</li> </ul>	<p>Står læringsmålet på ukeplanen?</p> <p>Blir elevene påminnet om kriteriene for lav, middel og høy måloppnåelse?</p> <p>Hender det at elevene får ta del i undervisningsplanleggingen og utformingen av kriteriene?</p> <p>Har du inntrykk av at elevene føler at vurdering i kroppsøving preges ”trynefaktor”, at man er pliktoppfyllende, har gode holdninger, høy tilstedeværelse? Hva tror du elevene tenker om</p>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplever du at elevene syntes vurderingen er rettferdig?</li> <li>• Har du opplevd at elever klager på karakteren i faget?</li> </ul>	vurdering i faget? Hva ska til for en god karakter?
<b>Vurderingskultur og normer for vurdering</b>	Hvilken vurderingskultur synes å ligge til grunn for vurderingen av elevene i faget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bruker du tester i kroppsøving? Som vurderingsgrunnlag? Lekser? På bakgrunn av hva?</li> <li>• Hva er fokusområdet ditt når du skal sette karakter på en elev?</li> <li>• Vil du si at du vurderer elevene dine i forhold til gruppa (sammenligning), individuelt eller etter målene?</li> <li>• Enkelte undersøkelser (Leirhaug) viser lite samsvar mellom intensjonen i undervisningen, innholdet og vurderingen som gjøres. Hva tenker du om det?</li> <li>• I hvilken grad har personlighet og oppførsel betydningen for karakteren?</li> </ul>	<p>Ser du på fremgang og utvikling, kriteriene og læringsmålene? Hender de at du sammenligner en elev med en som ligger i det samme sjiktet?</p> <p>Hva tenker du om påstanden om at kroppsøvingfaget er et enkelt fag for å få en grei karakter med å bare møte opp i timen?</p>

Syntes du det burde innføres en nasjonal standard i med konkrete læringsmål og eksempel på vurderingspraksis? Eller vil du ha den lokale friheten

Hva er den største utfordringen med vurdering i kroppsøvingfaget slik du ser det? Andre ting du ønsker å tilføye? Hva kjennetegner god vurderingskompetanse blant kroppsøvingslærere?

Omfanget av kompetansemål og kriterier – er det for stort i forholdet til tidsbruken det tar med vurdering i faget? Er det for mange kompetansemål? Tydeligere?

## Vedlegg 3: Intervjuguide elever

<b>Bakgrunnsopplysninger /innledning</b>	<p>Masterstudent UIA, kroppsøving. Vurdering i faget, utfordringer knyttet til dette, og elevenes erfaring av vurderingen. Opplyse om at intervjuet blir tatt opp på lydbånd. All data vil bli lagret uten tilgang for andre enn meg. Jeg har taushetsplikt. Prosjektet er meldt til NSD, i ettertid vil opplysninger og data bli slettet, og jeg vil anonymisere informantene. Minne på at det er frivillig deltakelse og mulighet for å trekke seg når som helst.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva syntes du om faget kroppsøving? Hvis bra – hva er det som gjør det til et morsomt fag? Hvis ikke – hvorfor er det ikke et morsomt fag? Noen konkrete opplevelser/erfaringer fra faget du vil trekke frem?</li> <li>• Hvorfor tror du at man har kroppsøving i skolen? Hva er formålet/meningen med faget? → aktivitet/trening, avbrekk fra teori, læringsmål/utvikling av ferdigheter</li> <li>• Hvor fysisk aktiv er du utenfor kroppsøvingstimene? Driver du med organisert aktivitet? Trener på egenhånd?</li> <li>• Hvilken karakter fikk du i kroppsøving sist sommer? Var det en karakter du var fornøyd med? Hvis nei, hvorfor mener du at du skulle fått en bedre karakter? Fikk du en begrunnelse for din karakter? Hva er din ønskelige karakter i faget?</li> </ul>		
<b>Tema/Teori</b>	<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>	<b>Oppfølging</b>
<b>LK06 og læreplan i kroppsøving.</b>	I hvilken grad tar man hensyn til læreplanen i faget?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan er du blitt kjent med kompetansemålene i faget? Kan du beskrive eller si noe om de kompetansemålene du kjenner til?</li> <li>• Syntes du at kompetansemålene er til hjelp for læring i faget?</li> <li>• Opplever du at aktivitetene i faget er variert?</li> <li>• I den grad du kjenner til kompetansemålene i faget – opplever du å bli vurdert etter disse? Eller er det andre kriterier enn kompetansemålene?</li> </ul>	Får dere utdelt en oversikt over læringsmålene i kroppsøvingsfaget? Står ukens læringsmål/kompetansemål på ukeplanen?  Gi eksempler. Hvis ikke, hvilke aktiviteter har dere mye av? Hvordan er de lagt opp?
<b>Vurdering, AV og FOR læring.</b>	Hva er grunnlaget for vurdering. Hvordan vektet innsats, holdning, kunnskap	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan du fortelle litt om din erfaring med vurdering i kroppsøvingsfaget? Hvordan blir dere vurdert?</li> </ul>	Tilbakemeldinger i timen, underveis i skoleåret, egenvurdering?

	<p>og ferdigheter blant lærere. Hvordan vurderes det, og hvilke hjelpemidler benyttes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Har du og klassen fått orientering/beskrivelse av læreren om hva som er grunnlaget for vurdering/karaktersetting av elevene?</li> <li>• Føler du at vurderingen/karakteren har fokus på deres utvikling?</li> <li>• Hvordan opplever du at orden og oppførsel og holdning i timen har betydning for karakteren? Syntes du det skal ha betydning?</li> <li>• Hva tenker du om innsats i kroppsøving? Hvordan bør innsatsen vektlegges i forhold til vurderingen?</li> <li>• Opplever du vurderingen i faget som en veiledning og hjelp for at du skal lære og utvikle deg? Hvis ja, på hvilken måte. Hvis nei, hvorfor ikke?</li> </ul>	<p>Hvordan mener du at fremgang og forbedring bør vektlegges i vurderingen?</p>
<p><b>Måloppnåelse og kriterier</b></p>	<p>Hvordan erfarer elevene vurderingen i kroppsøvingsfaget?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er du kjent med at kompetansemålene beskrives gjennom delmål og kjennetegn for grad på måloppnåelse?</li> <li>• Har dere læringsmål for hver enkelt kroppsøvingstime/aktivitet?</li> </ul>	<p>Lav, middels, høy. Opplever du dette som hjelpemiddel for å vite hva du skal lære? Minner læreren deres dere på læringsmålene? Får dere tilbakemelding på om målet er nådd?</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er du klar over hvilke kriterier som er gjeldende for å få høy måloppnåelse i aktivitetene? Kan du gi eksempler?</li> <li>• Bruker læreren tester og ferdighetsprøver for å gi vurdering?</li> <li>• Hvilke kriterier er det læreren din legger vekt på i vurderingen føler du? Er det noe han/hun spesielt fremhever?</li> <li>• Får klassen medbestemmelse i forhold til aktiviteter og utformingen av enkelte kriterier og læringsmål?</li> </ul>	<p>Oppsummere på slutten av timen etc.          Syntes du det er for strengt eller for snille krav i de ulike gradene av måloppnåelse?</p>
<p><b>Vurderingskultur og normer for vurdering</b></p>	<p>Hvilken vurderingskultur synes å ligge til grunn for vurderingen av elevene i faget?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Føler du at alle elever vurderes likt i kroppsøving? Hvis ja, på hvilken måte? Hvis nei, kan du si noe mer om dette?</li> <li>• Mener du at sammenligning av elever skal ligge til grunn for vurderingen av den enkelte elev?</li> <li>• Føler du at vurderingen i kroppsøving er rettferdig? Hva er ikke rettferdig?</li> <li>• Har du erfaring med å vurdere deg selv eller en annen i klassen?</li> <li>• Har du inntrykk av selv om læreren legger vekt på enkelte kriterier i undervisningen, så er det andre ting som til slutt er gjeldende for karakteren du får?</li> </ul>	<p>Er det forskjell på vurderingen av kjønn? Føler du at gutter og jenter blir vurdert likt?</p> <p>Er det likeverdig vurdering av elever? Bli det tatt hensyn til forutsetningene til elevene ?</p>

## Vedlegg 4: Kvittering fra NSD



Tommy Haugen  
Institutt for folkehelse, idrett og ernæring Universitetet i Agder  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 12.10.2016

Vår ref: 49922 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49922	<i>Vurdering i kroppsøving - hvordan opplever elevene dette og hvilke utfordringer har lærerne?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tommy Haugen</i>
<i>Student</i>	<i>Erlend Årstein Hansen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

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





Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget informeres muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til forsker, eller student/veileder.

Ombudet vurderer at elever fylte 15 år kan samtykke selv til å delta i dette prosjektet, så lenge eleven får tilpasset informasjon om prosjektet, og at det sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det. Frivillighetsaspektet må særlig vektlegges i forhold til elever, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til skolen; en organisasjon eleven står i et avhengighetsforhold til. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar, dersom studentens tilstedeværelse er forstyrrende.

Om elevene er yngre enn 15 år må foreldre samtykke for sine barn. Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, minner vi om at barnet også må gi sin aksept til deltakelse. Barnet bør få tilpasset 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. Dette kan være vanskelig å formidle, da barn ofte er mer autoritetstro enn voksne. Frivillighetsaspektet må derfor særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. Forespørselen må derfor alltid rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke. Videre bør det planlegges et alternativt opplegg for de som ikke deltar. Dette er særlig relevant ved prosjekter som gjennomføres i skoletiden.

Ombudet legger til grunn at studenten søker ledelsen om og får innvilget tilgang til skolen han ønsker å gjennomføre prosjektet ved.

Data innhentes ved personlig intervju. Vi minner om at det av hensyn til læreres taushetsplikt ikke kan fremkomme identifiserbare opplysninger om enkeltelever. Vi anbefaler at forsker minner informanten om dette i forbindelse med intervjuet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 30.05.2017. 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