

## **Lett å få 5, nesten umulig å få 6**

En kvalitativ studie av videregåendeelevers opplevelser med vurdering i kroppsøving.

HANNAH WÆRENSKJOLD

VEILEDER

Erik Aasland

**Universitetet i Agder, 2019**

Fakultet for helse og idrettsvitenskap

Institutt for folkehelse, idrett og ernæring

## Forord

For en fantastisk følelse! Endelig er jeg ferdig med min masteroppgave. Det har vært mange lange kvelder, tusen tanker i hodet, dansing i stua, frustrasjon, glede og mye sjokoladespising. Prosessen har vært krevende, men svært lærerik. Det siste året har bestått av opp- og nedturer, og jeg fikk erfare at livet ikke ble satt på pause bare fordi jeg skulle skrive master. Likevel har jeg klart det, og jeg er veldig stolt!

Det er mange som fortjener en takk, som har hjulpet og veiledet meg i denne prosessen. Først og fremst vil jeg takke alle elevene som stilte til intervju, og takk til lærerne som har vært så positive til prosjektet. Uten dere, ingen master! Jeg vil takke min fantastiske veileder, Erik Aasland. Du har pushet og motivert meg gjennom dette året, og jeg er veldig glad for at akkurat du har vært min veileder. Tusen takk for gode innspill. Din kompetanse er beundringsverdig!

Mandal Bibliotek fortjener også en stor takk. Dere har vært utrolig behjelpelige i denne prosessen. Tusen takk for god hjelp med engelsken Maria, og tusen takk til mine korrekturlesere, mamma, tante Mari og Marie.

Mamma og pappa, dere er de kjæreste jeg har. Takk for at dere alltid er der for meg, oppmuntrer meg og hjelper meg. Ingen har større tro på meg enn dere!

Mine fantastiske venninner. Takk for at dere har vært tålmodige. Det beste med å være ferdig med masteren, er at jeg får mer tid sammen med dere!

Mandal, 15. mai 2019

Hannah Wærenskjold

## Sammendrag

**Bakgrunn:** Det finnes lite forskningskunnskap rundt elevers opplevelse av vurdering i kroppsøvningsfaget, men jeg opplever at dette er et tema som engasjerer både lærere og elever. På bakgrunn av det ønsker jeg å undersøke temaet nærmere.

**Hensikt:** Studiens hensikt er å få frem elevers opplevelse av vurderingen i kroppsøvningsfaget.

**Problemstilling:** «*Hvordan opplever elever i videregående skole elevvurdering?*»

**Metode:** Gjennom kvalitative semistrukturerte fokusgruppeintervjuer har tjue elever fra to videregående skoler i Vest-Agder bidratt til å belyse problemstillingen. Analytiske begreper utviklet av Pierre Bourdieu brukes som rammeverk for analysen av intervjuene.

**Funn:** Overordnet viser mine analyser at elevene opplever det er lett å oppnå karakteren 5 i kroppsøving, men at det nesten er umulig å få karakteren 6. Elevene opplever at prestasjoner og resultater er det som gir høyest symbolsk kapital, og at det kun er elever som presterer ut over det en kan forvente som oppnår toppkarakteren. Det vil igjen bety at kroppsøvningsfaget favoriserer elever med høy kulturell kapital. På bakgrunn av mangelfull informasjon om hvordan eleven kan forbedre seg, vil disse ha vanskeligheter med å oppnå karakteren 6 i faget.

**Konklusjon:** Det kan konkluderes med at elevene opplever elevvurdering i kroppsøving ulikt, basert på hvilken kulturell kapital eleven innehar.

**Nøkkelord:** *Elevvurdering, kapital, karakterer, kroppsøving og læreplan.*

## Summary

**Background:** There is little research knowledge on how students experience being evaluated in physical education. I however find this to be an engaging subject for both teachers and students. Therefore, based on this, I wish to investigate this subject further.

**Purpose:** The purpose of this study is to investigate how high school students experience being evaluated in physical education.

**Thesis statement:** *“How do high school students experience being evaluated?”*

**Method:** Two schools from Vest-Agder have helped shed light on this issue through qualitative semi structured research group interviews. Analytical terminology developed by Pierre Bourdieu will here be applied as defining elements in the analysis of the interviews.

**Findings:** Overall my analysis shows that students find that achieving the grade 5 is easy, while achieving the grade 6 is nearly impossible. Students find that performance and results will result in the highest symbolic capital, and that the highest grades are given to the students who perform above the expected level. This indicates that physical education, as a subject, favour students with high cultural capital. Information on how the students could improve their performance in the subject is limited. Achieving the grade 6 could therefore prove to be challenging.

**Conclusion:** It can be concluded that students experience evaluations in physical education differently, based on the cultural capital the student possesses.

**Keywords:** *Student assessment, capital, grades, physical education, curriculum.*

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>STUDIENS KONTEKST .....</b>	<b>2</b>
2.1	Innføringen av Kunnskapsløftet.....	2
2.2	Læreplan i kroppsøving .....	3
2.3	Forskrift til opplæringslova og Utdanningsdirektoratets tolkninger.....	4
2.3.1	Grunnlaget for vurdering i fag.....	5
2.3.2	Underveisvurdering .....	6
2.4	Utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012 .....	7
2.4.1	Grunnlaget for vurdering – Merknad til første ledd .....	8
2.4.2	Forutsetninger og innsats – Merknad til andre ledd .....	8
2.4.3	Bruk av tester.....	9
2.5	Oppsummering.....	10
<b>3</b>	<b>TEORETISK FORANKRING OG TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>11</b>
3.1	Pierre Bourdieu – en introduksjon .....	11
3.2	Habitus .....	12
3.3	Felt og kapital .....	14
3.4	Doxa og symbolsk vold .....	16
3.5	Utdanningssystemet .....	17
3.6	Tidligere forskning på vurdering i kroppsøvfingsfaget.....	19
<b>4</b>	<b>METODE.....</b>	<b>32</b>
4.1	Valg av metode .....	32
4.2	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	33
4.3	Fokusgruppeintervju .....	33
4.4	Intervjuguidens oppbygging .....	34
4.5	Utvalg.....	36
4.5.1	Strategisk utvalg og utvalgskriterier.....	36
4.5.2	Utvalgets størrelse .....	37
4.5.3	Utvalgets bredde .....	38
4.5.4	Rekrutteringsprosessen.....	38
4.6	Gjennomføring av intervjuene .....	38
4.7	Transkribering.....	39
4.8	Analyse .....	40
4.8.1	Åpen koding .....	41
4.8.2	Utvikling av kategorier.....	42
4.9	Etiske overveielser .....	43
4.10	Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	45
4.10.1	Reliabilitet .....	45
4.10.2	Validitet .....	46
4.10.3	Overførbarhet.....	46

<b>5</b>	<b>FUNN .....</b>	<b>48</b>
5.1	Elevers usikkerhet rundt hva de skal lære og hvordan de kan forbedre seg .....	48
5.2	Lett å få 5, nesten umulig å få 6 .....	52
5.3	Testing og følelsen av å bli observert hindrer elevene i å ha det gøy i kroppsøvningsfaget .....	55
<b>6</b>	<b>DISKUSJON.....</b>	<b>60</b>
6.1	Usikkerheten om hva de skal lære og hvordan de kan forbedre seg.....	60
6.2	Lett å få 5, nesten umulig å få 6 .....	63
6.3	Elevenes opplevelser av fysiske tester .....	65
6.4	Studiens styrker og svakheter .....	67
<b>7</b>	<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>68</b>
7.1	Forslag til videre forskning .....	68
<b>8</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>69</b>
<b>9</b>	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>73</b>

# 1 Innledning

Vurdering i kroppsøvningsfaget har alltid engasjert meg. Som elev og student gjennom mange år, har jeg både kjent på gleden over en god karakter, men også på skuffelse når resultatet ikke ble som forventet. Jeg har alltid trivdes i kroppsøvningsfaget, og jeg har kjent på mestring og glede når jeg har fått utfolde meg fysisk. Likevel kjente jeg også på en usikkerhet knyttet til hva faget egentlig innebar, og hva som måtte til for å få den karakteren jeg ønsket. Læreren stod ofte på sidelinjen og kom med tilrop som «Kom igjen! Fortsett sånn! Gi alt nå!». Videre noterte han noen ord på et ark som vi elevene aldri så noe til. Da karakteren kom dukket spørsmålene opp om hva jeg kunne gjort annerledes for å få sekseren. For enkelte av mine venninner, som ikke var idrettsaktive, opplevdes vurderingen i faget som problematisk. Det at hele klassen kunne se hvor lavt de presterte på de ulike testene, synes de som flaut og leit.

Som kroppsøvningslærer er elevvurdering en viktig del av yrket. Vurdering har stor innvirkning på elevenes læring, og har som hensikt å bidra til økt kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Gjennom årenes løp har vurderingspraksisen i kroppsøvningsfaget gjennomgått flere endringer. I 2012 ble innsats innført som vurderingskriterium, og det ble fastsatt at elevens forutsetning ikke skal påvirke vurderingen i faget. Kroppsøvningsfaget preges av tradisjoner, og selv om forandringer er gjort i læreplanen, rundskriv og forskrift til opplæringslova, viser studier at det ikke alltid har ført til endringer i fagets innhold og vurderingspraksis (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013; Ekberg, 2016). Det rapporteres også om en ulik vurderingspraksis blant lærere, og flere mener lærerne trenger et kompetanseløft i henhold til vurdering (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

Ved å undersøke elevenes opplevelse av vurderingen i faget, kan en se om vurderingspraksisen har endret seg i henhold til forskrift til opplæringslova, og om vurderingen bidrar til å gi elevene økt kompetanse i faget. Hva elevene opplever at læreren vektlegger mest i vurderingsarbeidet vil også være interessant.

## 2 Studiens kontekst

Dette kapittelet har til hensikt å gjøre rede for oppgavens kontekst ved å trekke frem sentrale styringsdokumenter for norsk kroppsøving. Det tas utgangspunkt i læreplanen med tilhørende historie knyttet til innføringen av Kunnskapsløftet, Forskrift til Opplæringslova, samt rundskrivet fra 2012. Redegjørelsen får senere betydning for hvordan studiens funn tolkes og diskuteres.

### 2.1 Innføringen av Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet (LK06) er den første felles læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring. Innføringen av utdanningsreformen LK06 innebar et skifte av oppmerksomhet mot elevers utbytte av opplæringen, og ble sett på som et brudd i norsk læreplanhistorie. En viktig årsak til det er at LK06 representerer en kompetansebasert læreplan, hvor mindre detaljstyring og lokal handlefrihet er i fokus. Det er kompetansemålenes formulering som skal bidra til denne friheten. Begrepet kompetanse er forstått som «evnen til å møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 4). Tidligere var læreplanen styrt av læringsmål, med fokus på kunnskap og ferdigheter, og revideringen av læreplanen medførte endringer i hele den norske skolen (NOU, 2014:7).

Innføringen av LK06 medførte også betydelige endringer for kroppsøvingsfaget på flere områder. For det første understreket fagplanen at arbeidsinnsatsen til elevene ikke skulle knyttes opp mot faglig vurdering, noe som skapte forvirring rundt vurderingspraksisen i faget (Vinje, 2016). At innsats ikke skulle tas inn i elevvurderingen, var et brudd med lærerens innarbeidede vurderingspraksis, der innsats skulle telle 1/3 av kroppsøvingskaracteren i videregående skole (Eksamenssekretariatet, referert i Vinje, 2016, s. 34). Konsekvensen av at innsats ikke lenger skulle være et vurderingskriterium, resulterte i en vurderingskultur med fokus på testing og måling (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011; Vinje, 2016). Et annet moment som skapte usikkerhet ved innføringen av LK06, var i hvilken grad elevens forutsetninger skulle tas hensyn til i elevvurderingen (Vinje, 2016).

Først i 2010 så Utdanningsdirektoratet behovet for «et oppslagsverk» for å kunne oppklare forvirringen rundt opplæringsloven kapittel 3, *Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. De ga ut rundskrivet «Udir-1-2010 Individuell vurdering» uten at det var til særlig hjelp (Vinje, 2016). I 2012 kom det andre løsningsforsøket, nemlig en



revidert fagplan for kroppsøvningsfaget, samt et rundskriv som skulle «gi informasjon og endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring» (Udir-8-2012). I tillegg ble vurderingskapittelet i opplæringsloven (kapittel 3) forsøkt revidert tilsvarende. Det er denne fagplanen, de forskriftene og det rundskrivet som i hovedsak beskriver dagens kroppsøvningsfag (Vinje, 2016).

## **2.2 Læreplan i kroppsøving**

Læreplanen i kroppsøving er strukturert i fem hoveddeler: formål for faget, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering. Formålet har til hensikt å beskrive opplæringen for den enkelte elev, samt gi en forståelse av hvilken verdi faget har for samfunn og arbeidsliv. Formålet gir informasjon om hvordan en skal forstå den samlede kompetansen i faget og beskriver hvordan opplæringen skal ivareta overordnede mål som fremkommer i opplæringsloven, Generell del av læreplanen og Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016c). I formålet står det blant annet at:

Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse. Bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans, svømming og friluftsliv er en del av den felles dannelsen og identitetskapingen i samfunnet. Faget skal bidra til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør kroppsøvingen til en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2)

Utdraget legger vekt på at faget har som hensikt å påvirke elevenes allmenndannelse. Dannelsesperspektivet i faget gir også en samfunnsverdi, noe som trekkes frem i formålet. De sosiale aspektene ved faget fremheves, og det presiseres at fagets evne til å inspirere elevene gjennom fysisk aktivitet har en direkte tilknytning til helseperspektivet (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Faget skal ha fokus på glede, mestring og inspirasjon gjennom aktivitet, og det skal bidra til at barn og unge utvikler selvforståelse og identitetsforståelse, samt en positiv oppfatning av kroppen.. Sistnevnte tydeliggjør også kroppsøvningsfagets funksjon som et allmenndannende fag (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Innsatsbegrepet trekkes her frem som en viktig faktor for elevenes evne til å oppnå egne mål, og formålet legger vekt på at hensyn til elevens forutsetninger ivaretas ved at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i faget. I tillegg presiseres det at «i mange kompetansemål vil det

også være relevant å ta hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingen» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2).

Utover formålet består læreplanen i kroppsøving av tre hovedområder; idrettsaktiviteter, friluftsliv og trening & livsstil. Hovedområdene beskrives i korte tekster og gir retning for hvordan kompetansemålene skal forstås. For å forstå kroppsøvingfaget som et helhetlig fag, må hovedmålene sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Kompetansemålene er formulert slik at de gir informasjon om hvilken kompetanse eleven skal ha tilegnet seg etter endt opplæring, og måten de er formulert på, gir rom for tolkning når det gjelder innhold og metoder i undervisningen. Eksempelvis sier et kompetansemål for VG2 at eleven skal kunne «praktisere treningsmetoder for å forbedre ferdigheter i individuelle idretter, dans og alternative bevegelsesaktiviteter». Det presiseres ikke hvilke idretter eller bevegelsesaktiviteter som skal benyttes i undervisningen. Læreren (eventuelt i samråd med elevene) kan derfor velge de idretter og aktiviteter undervisningen skal bestå av. I tillegg står læreren fritt til å velge ulike treningsmetoder for å oppfylle målene med opplæringen. Flere kompetansemål er dessuten formulert ved bruk av flertallsformer i både *lagidretter*, *individuelle idretter* og *alternative bevegelsesaktiviteter*. På bakgrunn av det har læreren, i tillegg til å velge ulike aktiviteter, mandat til å bestemme hvor mange undervisningsøkter han/hun ønsker å ha med for eksempel lagidretter som fotball og basket eller individuelle idretter som turn og svømming. Fordi læreren kan bestemme hvordan enkelte hovedområder eller kompetansemål skal vektlegges, belyser det fagets vide tolknings- og handlingsrom. Dette betyr med andre ord at undervisnings- og vurderingspraksisen kan variere en god del mellom den enkelte lærer og mellom skolene (Vinje, 2016).

### **2.3 Forskrift til opplæringslova og Utdanningsdirektoratets tolkninger**

I tillegg til at kroppsøvingfaget er regulert i læreplanen, stiller lov av 17. juni 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (heretter opplæringslova) krav til kroppsøving skal være en del av grunnskoleopplæringen, jf. opplæringslova § 2-3. Utover at kroppsøving skal være en del av grunnskoleopplæringen, gir loven liten veiledning til å fastsette innholdet i faget. Det er imidlertid gitt utfyllende regulering av hva som kreves i forskrift til opplæringslova av 23. juni 2006 nr. 724 (heretter forskrift til opplæringslova).

Forskriften til opplæringslova kapittel 3 «Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring» tar blant annet for seg *underveisvurdering*, *sluttvurdering* og

*grunnlaget for vurdering i fag*. I det følgende presenteres enkelte paragrafer hentet fra opplæringsloven kapittel 3, som er aktuelle for diskusjon av oppgavens problemstilling. Utdanningsdirektoratets tolkninger er formulert som merknader til regelverket og er utformet som et eget rundskriv- *Individuell vurdering Udir-5-2016*. Merknadene tas med for å gi en bedre forståelse av regelverket for vurdering.

### 2.3.1 Grunnlaget for vurdering i fag

Grunnlag for vurdering av fag er fastsatt i forskriften til opplæringslova § 3-3, her presentert med første til tredje ledd:

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

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

Eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten skal møte fram og delta aktivt i opplæringa slik at læraren og instruktøren får grunnlag til å vurdere eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten sin kompetanse i faget. Stort fråvær eller andre særlege grunnar kan føre til at læraren ikkje har tilstrekkeleg grunnlag for å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter.

I § 3-3 første ledd fremheves det at det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering. Underveis i opplæringen kan elevene vurderes opp mot læringsmål som er utledet fra kompetansemålene, noe som for eksempel vil være aktuelt ved halvårsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det kommer også tydelig frem i forskriftens andre ledd at elevens innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget, men at forutsetninger, fravær, orden og atferd ikke skal vurderes i faget. «Fravær og manglende innleveringer kan føre til at læreren ikke har tilstrekkelig grunnlag for vurdering, men det er ikke adgang til å sette en lavere karakter på bakgrunn av noe annet enn elevens faglige kompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 6). I tredje ledd står det at dersom eleven har stort fravær eller av andre særlige grunner ikke viser sin kompetanse, kan det føre til manglende vurderingsgrunnlag for å sette halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter. Utdanningsdirektoratet presiserer i deres regelverkstolkning at dersom læreren har vurderingsgrunnlag, skal eleven også ha mulighet til å oppnå høyeste karakter; «Læreren kan altså ikke si at en elev ikke kan få høyere karakter enn 4 fordi han eller hun kun

er vurdert i 60 prosent av kompetansemålene» (s. 7). I § 3-3 fjerde og siste ledd omtales fraværsgrensen i videregående skole. 1. august 2016 ble det vedtatt en 10 % fraværsgrense, hvor elever med ytterligere fravær i faget, ikke skal få halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter i faget, med mindre fraværet er gyldig dokumentert (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

### 2.3.2 Underveisvurdering

Formålet med underveisvurdering er å bidra til læring, gi et grunnlag for tilpasset opplæring, samt bidra til at eleven øker sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I § 3-11 skrives følgende om underveisvurdering:

Undervegsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag. Undervegsvurderinga i fag, i orden og i åtferd skal givast løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervegsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten og gi rettleiing om korleis ho eller han kan utvikle kompetansen sin i faget.

Eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten har minst éin gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om utviklinga si i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i samband med samtalen med foreldra etter § 20-3 og § 20-4.

Læraren skal i undervegsvurderinga vurdere om eleven har tilfredsstillande utbytte av opplæringa, jf. opplæringslova § 5-1 og § 5-4.

Fordi underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen, har

Utdanningsdirektoratet (2015a) laget fire prinsipper for god underveisvurdering:

- 1. Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.**  
Om å arbeide med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier.
- 2. Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.**  
Les om å gi elevene gode faglige tilbakemeldinger.
- 3. Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.**  
Les om å gi elevene gode faglige tilbakemeldinger.

4. **Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.**  
Om elevinvolvering og involvering av lærlinger.  
(Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Utdanningsdirektoratet (2015a) trekker frem at prinsippene for god underveisvurdering er basert på internasjonal forskning. Fordi de er en del av forskrift til opplæringsloven, presiseres det at det ikke er lov å velge dem bort. Underveisvurderingen skal hjelpe eleven i læringsprosessen ved blant annet å gi informasjon om hva eleven mestrer (tilbakemeldinger), samt gi veiledning slik at eleven kan øke sin kompetanse i faget (fremovermeldinger) (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I tredje ledd kommer det frem at eleven har rett til en samtale med kontaktlærer minst én gang hvert halvår. Det er altså kontaktlæreren som har hovedansvaret for at samtalen finner sted (s. 12). Dersom eleven ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen, noe som henger sammen med elevens rett til spesialundervisning, skal rektor få beskjed (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

§ 3-12 omhandler egenvurdering. Formålet med egenvurderingen er at elevene skal reflektere rundt- og få bevissthet rundt egen læring.

Eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling.

Ved å aktivt delta i vurdering av eget arbeid, får elevene trening i å vurdere hva som forventes. I tillegg til at de skal vurdere egen kompetanse i faget, skal de også vurdere egen faglig utvikling ved å si noe om utvikling over tid, samt hvordan de lærer best (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

## **2.4 Utdanningsdirektoratets rundskriv 08-1-2012**

Rundskrivet «Endringer i faget kroppøving Udir-8-2012» ble sist endret i 2015, da formålet for faget ble justert på grunn av forandringer i kompetansemålene vedrørende svømming (Utdanningsdirektoratet, 2012). Rundskrivet presenterer først endringer gjort i læreplanen for kroppøvingfaget. Endringer i formål, hovedområder og kompetansemål er kun noen av dem. Videre fokuseres det på de endringer gjort i forskrift til opplæringsloven, hvor grunnlaget for vurdering i fag med hovedvekt på forutsetninger og innsats, underveisvurdering og bruk av

tester trekkes frem. Nedenfor presenteres de endringene som er av størst betydning for oppgavens problemstilling.

#### 2.4.1 Grunnlaget for vurdering – Merknad til første ledd

Ved revisjonen i 2012 ble det gjort endringer i § 3-3 første ledd som sitert ovenfor. Utdanningsdirektoratet (2012) skriver i sin merknad at elevenes sluttvurdering skal baseres på en helhetsvurdering av kompetansemålene (9). Det er altså ikke lov å fastsette en standpunkt karakter på bakgrunn av et utvalg kompetansemål. Det kommer også tydelig frem at den enkelte elevs kompetanse ikke skal vurderes i forhold til andres kompetanse, men kun ut fra kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012).

#### 2.4.2 Forutsetninger og innsats – Merknad til andre ledd

En av de største endringene var innføringen av innsats som vurderingskriterium. Rundskrivet viser til at innsats er en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving og, det gir en tydelig definisjon på hvordan innsats i kroppsøving faget skal forstås:

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 10).

Det kommer tydelig frem at innsats skal ha innvirkning på karakteren. Vinje (2016) understreker at selv om innsats igjen er en del av grunnlaget for vurdering, er man *ikke* tilbake til formen hvor innsats teller en gitt prosent, slik Eksamenstilsynet tidligere anbefalte (s. 29). Utdanningsdirektoratets forsøk på å definere innsatsbegrepet trekker frem elevens evne til å samarbeide, samt bidra til at andre lærer i faget, noe som har klare paralleller med fair play-begrepet (Vinje, 2016). Innsats skal også ha innvirkning på karakteren, selv om det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling (Vinje, 2016), og et utdrag av rundskrivet lyder:

Ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet med faget, kan elever ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 10).

Som vi ser, presiseres det ikke hva som regnes som en god karakter. I Utdanningsdirektoratets rundskriv fra 2010 ble en god karakter koblet til karakterene 5 og 6. Vinje (2016) argumenterer for at så lenge direktoratet ikke har omdefinert hva som er «en god karakter», vil det være logisk å forvente at Utdanningsdirektoratet fortsatt har en slik tankegang (s. 42).

Det er tidligere nevnt at elevens forutsetninger ikke skal trekkes inn i vurderingen, men rundskrivet beskriver at «Når elevens forutsetninger er en del av kompetansemålet, vil de trekkes inn i vurderingen» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 9). Uten denne formuleringen kunne en ikke argumentert for at en elev med svakere forutsetninger, ved hjelp av høy innsats, skulle ha mulighet til å oppnå en god karakter. Dette fordi forskrift til opplæringslova § 3-4 *Karakterar i fag* beskriver at «karakteren 4 uttrykkjer at eleven har god kompetanse i faget».

### 2.4.3 Bruk av tester

I kroppsøvningsfaget har det vært en tradisjon å benytte ulike tester både innen utholdenhet, styrke og spenst, og Vinje (2016) tror knekkpunktet kom da Kunnskapsløftet ble innført (s. 46). Da skulle ikke innsats være en del av vurderingskriteriene, og det ble innført skjerpede krav om å dokumentere elevenes vurderingsgrunnlag. «Som en konsekvens av disse to forholdene ble det mest sannsynlig fristende for læreren i større grad å legge vekt på tester i vurderingsarbeidet» (Vinje, 2006, s. 46-47). Rundskrivet kan sees på som et forsøk på å bryte med en vurderingskultur preget av testing og måling (Leirhaug, 2013). Det kommer tydelig frem i rundskrivet at:

Kompetansemålene er ikke formulert på en måte som angir at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt. Omfattende bruk av resultater på tester som et grunnlag for å sette karakter i kroppsøving kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringsloven § 3-3 (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 12).

Rundskrivet presiserer videre at det er forskriftsstridig å bruke resultater fra en test som grunnlag for å sammenligne elevene (s. 12). Det vil eksempelvis omfatte en 3000 meter, hvor elevene får en gitt karakter ut fra tiden de løper på. Dersom en skal benytte tester i kroppsøving, er det en rekke forhold læreren bør overveie. Rundskrivet gir flere eksempler for å tydeliggjøre dette:

I lys av kompetansemålene og formålet med faget vil det i de fleste sammenhenger gi mer mening å bruke testene for at elevene skal få erfaring og innsikt i testing, enn for å spesialisere elevenes fysiske eller tekniske ferdigheter. Det kan gi mye læring å utforme tester, og la elevene prøve seg som testledere der de skal organisere, gjennomføre og registrere for hverandre. Testene kan da være utgangspunkt for samtaler og refleksjon sammen med elevene, for eksempel om hva som påvirker testresultatene. Elevene kan dermed selv få innsikt i forutsetningene ved å vurdere egne testresultater og gi et grunnlag for å utvikle kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 12-13).

## **2.5 Oppsummering**

Til nå har jeg beskrevet hvordan innføringen av Kunnskapsløftet ble sett på som et brudd i norsk læreplanhistorie og hvilke konsekvenser det fikk for kroppsøvfingsfaget. For å utdype konteksten har jeg hatt et særskilt fokus på læreplanen i kroppsøvfingsfaget, Forskrift til Opplæringslova og Utdanningsdirektoratets rundskriv fra 2012. Hensikten er at oppgavens kontekst, sett i sammenheng med teori og tidligere forskning, vil gi en dypere forståelse av oppgavens funn.



### **3 Teoretisk forankring og tidligere forskning**

I dette kapittelet gis en redegjørelse for oppgavens teoretiske utgangspunkt. Jeg har valgt å bruke analytiske redskaper utviklet av Pierre Bourdieu. I dette kapittelet introduseres noen av hans mest sentrale begreper, samt deler av hans livshistorie, som i stor grad har påvirket hans tenkning og teoriutvikling. For å gi en overordnet oversikt starter kapittelet bredt og snevres senere inn mot utdanningssystemet og kroppsøvningsfaget. Da de fleste av Bourdieus tekster er skrevet på fransk, har det vært nødvendig å benytte oversettelses- og introduksjonsbøker om hans verk. Videre belyser jeg ulik forskningslitteratur om vurdering i kroppsøvningsfaget. Jeg vektlegger både studier som benytter Bourdieus analytiske redskaper, i tillegg til norske og skandinaviske studier, da deres kontekst er relativt lik (Annerstedt, 2008).

#### **3.1 Pierre Bourdieu – en introduksjon**

Den franske sosiologen, Pierre Bourdieu (1930-2002), regnes som en av de mest betydningsfulle samfunnsforskerne i det 20. århundre. Verkene hans er blant de mest siterte innen samfunnsvitenskap og humaniora, og hans begreper diskuteres og brukes av forskere og studenter i en rekke fag som filosofi, sosiologi, antropologi, historie, utdanningsforskning, språkforskning, medieforskning, kjønnsforskning og religionsforskning (Wilken, 2011). Årsaken til at både forskere og studenter lar seg inspirere av Bourdieus arbeid skyldes blant annet at han lanserte en rekke begreper, som gjør det mulig å forstå, analysere og diskutere ulike problemstillinger (Wilken, 2011). Bourdieu omformulerte også stadig sine teorier og hovedbegreper, samtidig som disse ble belyst av ulike former for empiri, noe som ofte ledet til nye og overraskende perspektiver (Wilken, 2008). Wilken (2011) skriver at Bourdieus begrepsutvikling har klare paralleller til hans livserfaringer (s.16). Bourdieus livshistorie beskrives som et godt utgangspunkt for å tydeliggjøre noen av hans viktigste innsikter (Wilken, 2011).

Bourdieu var sønn av en postmester, og han vokste opp i en liten by kalt Denguin i Béarn, i det sørvestlige Frankrike. Han gjorde det godt på skolen, og ved hjelp av stipender kom han inn på en av Frankrikes mest prestisjefylte utdanningsinstitusjoner, École Normale Supérieure (ENS) (Wilken, 2008). Han ble landsbygutten som jobbet seg opp og frem i utdanningssystemet, men det hadde også sin pris. Da Bourdieu bevegde seg i det sosiale systemet, bevegde han seg samtidig bort fra noe. Han ble sett på som en «klasseforræder» som vendte sitt opprinnelsesmiljø ryggen, men å få innpass i det elitære miljøet på ENS var

heller ikke enkelt. Hans bakgrunn ville alltid prege ham, og på grunn av den ville han alltid være annerledes, en som ikke hørte til (Wilken, 2008).

Bourdieu var utstasjonert i Algerie fra 1955-1958 under deler av løsrivelseskrigen. Etter endt tjeneste arbeidet han ved universitetet i Alger, og for Bourdieu ble oppholdet i Algerie et vendepunkt. Han utviklet en metode som senere gjorde det mulig for han å plassere seg som en *outsider* i det franske intellektuelle samfunn. Ved å henvise til hans egne begreper kan en si at oppholdet i Algerie, med de erfaringer han fikk, gjorde det mulig å veksle sin «outsiderkapital» inn i en akademisk kapital. Hans arbeid i Algerie hadde en helt avgjørende betydning for de begreper og metoder han utviklet gjennom sin karriere (Wilken, 2011).

Det å skulle passe inn, eller føle tilhørighet til et sosialt miljø, mente Bourdieu hang sammen med flere uskrevne regler. De som allerede befant seg i det sosiale miljøet, ville ha vanskeligheter med å forklare de uskrevne reglene. Det å skulle sette ord på egen praksis, og forklare hvorfor en gjør som en gjør, er vanskelig fordi en tar sin egen praksis for gitt. Sosial mobilitet handlet ikke bare om mobilitet i seg selv, men også flere andre tilsynelatende uvedkommende faktorer (Wilken, 2011). Flere av disse faktorene vil bli forklart senere i kapitlet, under habitus og felt. Videre hevdet han også at vurdering av studentarbeid, i høyere grad var et uttrykk for sosial bedømmelse av den enkelte students klassebakgrunn, enn det var et uttrykk for vurdering av deres prestasjoner (Bourdieu & Passeron, referert i Wilken, 2008, s. 15). På bakgrunn av det fremstilte Bourdieu utdanningssystemet som en maktinstitusjon, en bidragsyter til å reproducere sosial ulikhet (Wilken, 2008).

Noen av Bourdieus mest sentrale begreper er «habitus», «felt», «kapital», «doxa» og «symbolsk vold». Begrepene er utviklet over mange år og er derfor ikke statiske. De baserer seg på grunnleggende ideer om hvordan sosialt liv er organisert og hva som er bakgrunnen for menneskers handlinger. Begrepene skal ikke forstås som små bestanddeler i en stor teori, men som tankeredsaker som tar form i forbindelse med empirisk forskning (Bourdieu & Wacquant, referert i Wilken, 2008, s. 7-8). Disse begrepene vil nå gjøres rede for.

### **3.2 Habitus**

Den første byggesteinen i Bourdieus teori om praksis er habitusbegrepet. Kjernen i begrepet er en antakelse om at menneskers virkelighetsforståelser, og dermed også deres valg og handlinger, genereres av *internaliserende disposisjoner* for å føle, tenke og handle på

bestemte måter. Disposisjonene tilegnes for det meste ubevisst i løpet av et liv under bestemte sosiale forhold (Wilken, 2011). Det kan med andre ord beskrives som en psykologisk prosess hvor andre aktørers normer, idéer, innstillinger og egenskaper, som opprinnelig ikke fantes hos aktøren, opptas og oppleves som en del av aktørens selvilde (Von Tetzchner, 2018). At disposisjonene for det meste tilegnes ubevisst, kan forklare hvorfor vi som individ, ikke alltid er bevisst på vår habitus og hvordan den styrer oss i ulike situasjoner (Aakvaag, 2008).

Habitusen vil ifølge Bourdieu være noe som *kroppsliggjøres*, noe som betyr at vi i mange situasjoner «bare vet» hva vi må gjøre. «Vår væremåte og våre handlinger er ikke først og fremst basert på refleksjon og grundig gjennomtenkning, men på en førrefleksiv og nærmest instinktiv forståelse av hva vi må gjøre i en situasjon» (Aakvaag, 2008, s. 160). Habitusen er forankret i kroppen, og det er derfor den ofte styrer oss uten at vi i det hele tatt tenker over det (Wilken, 2008). Habitusen er varig og stabil, og ses på som kjernen i en persons identitet. Våre handlinger og væremåter er ofte forutsigbare, sammenhengende og regelmessige, og det skal mye til å endre habitusen og bare «bli en annen». I tillegg til at den er kroppsliggjort og personlighetsdannende, er habitusen i følge Bourdieu strukturerende. Den gjør det mulig å delta i ulike sosiale praksiser på en kompetent måte (Aakvaag, 2008). Den gir oss dessuten det Bourdieu kaller «praktisk sans», altså evnen til å møte sosiale utfordringer på en fornuftig og selvstendig måte (Aakvaag, 2008).

Habitus er et produkt av sosialisering, og det er spesielt den tidlige sosialiseringen som former oss (Bourdieu, 1977). Vi lærer forskjellen på rett og galt, bra og dårlig, mulig og umulig, uten at vi ser på det som en læringsprosess. Årsaken er at internaliseringen av de objektive strukturene stort sett foregår ubevisst i barndommen (Bourdieu, 1984). Mennesker som vokser opp i ulike sosiale miljøer, vil utvikle forskjellige habituser, fordi individet inkorporeres av de sosiale oppvekstbetingelsene. Det vil si at vi følger de forventninger som vårt miljø stiller og lærer oss kodene og reglene vi må kjenne til for å kunne delta i ulike sosiale miljøer (Aakvaag, 2008). Den primære habitusen som utvikles i barndommen, tilpasses og endres gjennom hele livet (Bourdieu, 2000).

Habitusen er imidlertid ikke kun individuell, men også kollektiv og samfunnsmessig. Nettopp fordi habitusen ofte tilegnes i et sosialt miljø preget av felleskap, kan den betraktes som kollektiv. Habitusen er også samfunnsmessig fordi den bekreftes, reproduseres og forandres gjennom sekundær sosialisering (Wilken, 2011). Habitusen kan ikke endres plutselig, for den

er tregt foranderlig, men det er mulig (Wilken, 2008). Mange mennesker opplever at de objektive strukturene de lever under, stemmer svært godt overens med de strukturene som har formet deres habitus. Det er imidlertid mange mennesker som vil kunne oppleve det motsatte. Eksempelvis vil både innvandrere, flyktninger, alvorlig syke og arbeidsløse kunne oppleve at deres habitus er i utakt med den sosiale verden de lever i (Wilken, 2008). En vil på bakgrunn av det kunne hevde at habitusen er *klassemessig*. Fordi habitusen er et produkt av objektive sosiale betingelser, som setter klassemessige grenser for våre handlinger og vår væremåte, tydeliggjøres dens begrensingsaspekt. Den fører til at vi fungerer godt i noen sosiale miljøer, men dårlig i andre (Aakvaag, 2008). Habitusbegrepet blir derfor ofte forstått som *livsvarig*, men det er foranderlig gjennom forandring i aktørens ytre omgivelser (Wilken, 2008). Eksempelvis kan flyktninger tilpasse seg nye sosiale omgivelser, og alvorlig syke kan godta sin diagnose, men slike endringer av habitus skjer ikke automatisk (Wilken, 2008). «De krever både sosial forankring i og en individuell aksept av et nytt sosialt miljø. Og det krever også aksept fra det nye miljøet. Det skjer verken hurtig eller uproblematisk. Men det *kan* skje» (Bourdieu, referert i Wilken, 2008, s.38).

### **3.3 Felt og kapital**

Mens habitusbegrepet beskriver bakgrunnen og rammene for aktørenes praksis, vil feltbegrepet ifølge Wilken (2008) beskrive de sosiale arenaene der praksisen utspilles. Feltbegrepet er et analytisk begrep som kan systematisere studiet av sosial praksis (s. 38-39). Feltbegrepet blir brukt synonymt med ord som «sosial arena», «område», «kontekst» eller «lokalitet». Likevel er det viktig å poengtere at Bourdieus begrep inneholder karakteristika som gjør at det ligger mer i begrepet enn i de nevnte synonymene (Wilken, 2011). For å kunne definere et felt, må en kunne bevise at *noe står på spill* for de som deltar i feltet. Aktørene i feltet kjemper sosiale kamper for å oppnå innflytelse eller kapital. Eksempler på ulike felt kan defineres bredt som det politiske felt og det økonomiske felt, eller smalt som landbruksfeltet eller kroppsøvningsfeltet. De ulike feltene består igjen av et strukturert system av sosiale relasjoner. I kroppsøvningsfeltet er det ikke snakk om sosiale relasjoner kun mellom lærere og elever, men også den pedagogiske myndigheten, undervisere som utdanner kroppsøvningslærere, fagpersoner med kompetanse inne helse og idrett som har innflytelse på læreplanen og praksis, samt skolens ledelse (Hunter, 2004). Ut fra hva Bourdieu beskriver som et felt, kan kroppsøvningsfaget sees på som et svakt autonomt felt. Årsaken er at det er svært gjennomtrengelig for innflytelse fra andre felt som skolen og ulike idretter (Redelius, Fagrell & Larsson, 2009).

I de ulike feltene foregår det meningsfulle sosiale kamper om ulik kapital. Det kan handle om kapital som vennskap i skolegården, gode karakterer i kroppsøvfaget eller økt økonomisk kapital som et resultat av kjøp og salg av eiendom. De sosiale kampene beskrives som relativt autonome, altså selvstyrende. «Kampen om kapital i skolegården er ikke lik kampen om kapital på universitetet... De handler ikke om det samme, de foregår ikke på de samme premissene, og kampen i ett felt bestemmer ikke kampen i andre felt» (Wilken, 2008, s. 40). Det kan bety at barnet som har mye kapital i klasserommet, kan ha lite kapital i kroppsøvfaget eller på fotballbanen. Likeledes kan masterstudenten som har mye kapital i forskningsverdenen, ha svært lite kapital som politiker. Å flytte kapital fra ett felt til et annet skaper dynamikk i samfunnet. Det er mulig, men kan være problematisk da mulighetene for å veksle kapital handler om kapitalens relevans som byttemiddel (Wilken, 2008).

Et av de mest sentrale begrepene i Bourdieus samfunnssyn er kapital. Karl Marx utviklet teorien om at adgangen til makt bestemmes av adgangen til materiell kapital, men Bourdieus kapitalbegrep er ikke marxistisk. Ved å kombinere Marx forståelse av sammenhengen mellom makt og kapital, samt Max Webers distinksjon mellom makt og status, kom han frem til fire overordnede kapitalformer: Økonomiske kapital, sosial kapital, kulturell kapital og symbolsk kapital (Wilken, 2008).

Den økonomiske kapitalen omfatter verdier som er enkle å omsette i penger. Verdipapirer, eiendommer, jord og skjøter er eksempler på det (Wilken, 2011). Sosial kapital omhandler de fordeler en kan forvente å få gjennom sosiale nettverk og sosiale forbindelser. Kapitalformen kan sammenlignes ved at en må investere for å akkumulere kapital. Å investere i sosiale relasjoner kan bety å pleie og vedlikeholde et vennskap eller et arbeidsforhold (Wilken, 2011).

Begrepet kulturell kapital ble for første gang brukt da Bourdieu skulle forklare hvorfor enkelte barn og unge fra bestemte sosiale lag klarte seg bedre på skolen enn barn og unge fra andre sosiale grupper. Han kom frem til at det verken var barnas medfødte gener eller samfunnets manglende evne til å investere penger i utdanningssystemet som førte til ulike skoleprestasjoner. Forskjellene skyldtes derimot at familier fra noen sosiale grupper brukte mer ressurser og tid på å videreføre den kulturelle kapitalen enn andre familier. Dette kalte Bourdieu kulturelle investeringsstrategier (Wilken, 2011). På den måten vil skolen eller

utdanningsinstitusjoner være bedre tilpasset elever som har ervervet høy kulturell kapital gjennom familie/oppvekstvilkår. Den kulturelle kapitalen disse barn har ervervet, handler således om å mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet (Aakvaag, 2008).

Bourdieu foreslår videre at den kulturelle kapitalen kommer til uttrykk i tre former: *Kroppslig form, objektiv form og institusjonalisert form* (Bourdieu, 1986). I kroppslig form er kulturell kapital en del av habitus. Denne formen for kapital oppnås gjennom tidlig sosialisering og tilegnes som disposisjoner i habitus. Her vil som oftest familien være den viktigste bidragsyteren for at barnet/eleven tilegner seg den kroppslige formen for kulturell kapital. Tilegnelser av kunnskap, ferdigheter og holdninger er eksempler på kulturell kapital som blir kroppsliggjort. Videre kan den kulturelle kapital manifesteres i en objektiv form. Denne formen for kapital kan synliggjøres gjennom idrettsutstyr, hytte på fjellet, malerier eller andre kulturelle eiendeler. Den siste formen for kulturell kapital er en institusjonalisert form. Her vil den kulturelle kapitalen eksempelvis komme til syne gjennom eksamenskarakterer, akademiske titler eller mottatte priser (Bourdieu, 1986).

Den siste kapitalformen, symbolsk kapital, eller den symbolske effekten av kapital, omhandler den evnen aktørene har, til å omsette kapital til andre former for verdi (Wilken, 2008). Broady (1991) forklarer at den symbolske kapitalen er det som av sosiale grupper anerkjennes som verdifullt (s. 169). Ordene «verdifullt» og «verdi» kan forstås som kvaliteter, egenskaper eller ressurser som aktørene i feltet anerkjenner og betrakter som ønskelige. En betingelse for at noe skal ansees som verdifullt er at det finnes aktører i feltet som er predisponert til å oppnå de spesifikke kvalitetene (Redelius et al., 2009). I kroppsøving kan det eksempelvis være å prestere høyt i de ulike aktivitetene, vise fairplay, innsats eller ha mye kunnskap om reglene i et ballspill (Redelius et al., 2009).

### **3.4 Doxa og symbolsk vold**

Bourdieu bruker begrepet *doxa* for å beskrive de sidene ved kultur og samfunn som de fleste tar for gitt, eller som de ikke finner grunn til å stille spørsmål ved (Wæhle, 2018). Bourdieu hevder at alle sosiale felt er preget av konflikter som følge av at feltets aktører vil forvare og/eller forbedre sin posisjon. Aktørene forsøker både å tilegne seg mest mulig av den *gjeldende* kapitalen i sitt felt, i tillegg til å *redefinere* hva som skal gjelde som kapital. Hva som gjelder som kapital, altså hva som gir prestisje og innflytelse, ser det ut til å være enighet om i de ulike feltene. Det er snakk om en grunnleggende, taus og implisitt enighet (Aakvaag,

2008). Fordi feltene er bundet av doxa, vil det være vanskelig å diskutere eller problematisere premissene innenfor det aktuelle feltet. En norsklærer kan problematisere kroppsøvfagets oppbygging og kritisere det for å være et ekskluderende fag. En kroppsøvingslærer kan ikke gjøre det samme uten å bli ekskludert fra feltet (Wilken, 2008). Det er likevel viktig å presisere at ideen om doxa ikke betyr at et felt er fritt for uenigheter. Et «felt er jo nettopp definert som kamparenaer» (Wilken, 2008, s. 43).

Bourdieu mener de ulike feltene er hierarkisk oppbygget. De er basert på en systematisk skjevfordeling av kapital, en skjevfordeling som i tillegg er vilkårlig. Det er for Bourdieu et paradoks at de undertrykte og dominerte gruppene i samfunnet finner seg så tilsynelatende lett i sin vanskelige og urettferdige posisjon. Hvorfor gjør for eksempel ikke lavere klasser opprør? (Aakvaag, 2008). Årsaken er at det råder en generell aksept av at «sånn er det bare» (Bourdieu, 1984). Doxa får altså aktørene til å godta den sosiale orden uten at det går opp for dem at de blir undertrykt, eller at det finnes alternativer (Wilken, 2008). Gjennom begrepet *symbolsk vold* forsøker Bourdieu å forklare hva som kan være årsaken til dette. Begrepet relateres til feltets doxa, og kan defineres som:

Makten til å få en bestemt virkelighetsforståelse til å framstå som objektiv og sann, uten at det er klart for de involverte at det er snakk om en vilkårlig virkelighetsforståelse, samtidig som det heller ikke er klart at alternative virkelighetsforståelser utelukkes» (Wilken, 2008, s. 68).

Symbolsk vold er ingen form for fysisk vold, men heller en myk og usynlig form for makt. Det innebærer at de som utøver makten og de som makten utøves på, miskjenner at det skjer (Wilken, 2008). Dette fører til at for eksempel arbeiderklassen oppfatter sin hverdag som naturlig, vanlig, selvfølgelige og “slik det skal være” (Aakvaag, 2008). Den symbolske volden forekommer innenfor sosiale felt, også innen utdanningssystemet hvor selve utførelsen foregår gjennom pedagogisk handling (Wilken, 2008).

### **3.5 Utdanningssystemet**

I Bourdieus sosiologi har utdanningssystemet vært mye i fokus. Da han utviklet sine begreper tok han, som tidligere nevnt, utgangspunkt i hvorfor enkelte barn og unge fra noen sosiale grupper klarte seg bedre på skolen enn barn og unge fra andre sosiale grupper. Ved å se på forholdet mellom klasses tilhørighet og barnas skoleprestasjoner, kom han frem til begrepet kulturell kapital (Wilken, 2008). Utdanningssystemet er også bygd opp hierarkisk, og mellom

de ulike institusjonene foregår det kamper om makt og innflytelse. Vitnemål som sendes ut fra de ulike utdanningsinstitusjonene, kan enten gi adgang til mer utdanning eller til arbeid, og ansees derfor som verdifull kulturell kapital. Alle barn og unge har både en rett, men også en plikt til å utdanne seg. Tanken bak er at utdanningssystemet skal gi alle, uansett hvilken klasse i samfunnet en tilhører, adgang til samfunnets kulturelle kapital (Wilken, 2008).

At alle skal ha en andel i fellesskapets kulturelle kapital, er en god tanke, men Bourdieu mener denne kapitalen ikke er like tilgjengelig for alle (Bourdieu, 1993). Den presenteres for alle, men den krever spesielle disposisjoner for å kunne ta den imot.

Jo større sammenfall det er mellom de preferansene og praksisene som barn møter hjemme, og de verdiene og praksisene som barna møter i utdanningssystemet, jo mer sannsynlig er det at de kan ta imot den kulturelle kapitalen som utdanningssystemet gjør tilgjengelig (Bourdieu, referert i Wilken, 2008, s. 72).

På bakgrunn av dette hevder Bourdieu at utdanningssystemet ikke er nøytralt. Både kunnskapen som presenteres og måten den presenteres på, passer til bestemte sosiale klasser. Jo høyere opp i klassene du befinner deg, jo bedre vil du som oftest klare deg i skole- og utdanningssystemet (Wilken, 2008). I skolen fungerer lærere som et slags ekspertkorps, som har monopol på opplæring av nye eksperter. Læreren har en pedagogisk autoritet som institusjonaliserer et maktforhold mellom lærer og elev. Denne autoriteten antas å komme på grunn av lærerens kunnskap, men Bourdieu mener den representerer en vilkårlig kunnskap, som kun skiller seg fra annen kunnskap ved at den er benevnt som utdanningssystemets kulturelle kapital (Wilken, 2008).

Det foregår også en ubevisst favorisering av aktører som allerede har den relevante kapitalen. Den sosiale sorteringen lærere utfører, har de som regel ingen intensjon om å bidra til, men mange vet ikke at de gjør det. Dette fører gjerne til at de marginaliserte gruppenes kompetanse sjelden blir verdsatt, og at de har vanskeligheter for å veksle sin kompetanse inn i kulturell kapital. Bourdieu ser på det som symbolsk vold, hvor lærerne bidrar til å reproducere de objektive maktforholdene i samfunnet (Wilken, 2008). Kapitalen som akkumuleres i utdanningssystemet, gir adgang til en rekke andre felt. For å få jobb krever flere og flere vitnemål, noe som tilsier at stadig flere deler av arbeidsmarkedet anerkjenner utdanningssystemets kapital som eneste legitime kapital. Aktører som ikke er disponert for



skolesystemets premisser, kan derfor risikere å bli utestengt fra arbeidsmarkedet (Wilken, 2008).

### **3.6 Tidligere forskning på vurdering i kroppsøvningsfaget**

En svensk studie utført av Redelius, Fagrell og Larsson (2009) så på læreres grunnlag for vurdering og karaktersetting i kroppsøvningsfaget. Fokuset var å få frem hva lærere oppfattet som hensikten med kroppsøving, hva de regnet som viktig kunnskap i faget, og hvilke kriterier de la til grunn i elevvurderingen. De benyttet en kultur-sosiologisk tilnærming utviklet av Bourdieu i analysedelen, for å diskutere hvilke ferdigheter (abilities) som ble ansett som verdifulle i kroppsøvningsfeltet. De ferdigheter som ble tildeles verdi, var med andre ord fagets symbolske kapital (Redelius et al., 2009).

Da Redelius et al., skrev artikkelen i 2009, fikk svenske elevene karakterer i 8.klasse, men allerede i 2010 innførte Sverige karakterer fra 6.årstrinn (NOU 2014:7). Året etter ble også læreplanen for grunnskolen og videregående opplæring revidert, for å sikre et tydeligere innhold. Den nåværende svenske læreplanen er i større grad enn den norske styrt av detaljer. Med detaljer menes beskrivelser av temaer, begreper, lærestoff og aktiviteter som skal gi lærerne hjelp i undervisnings- og vurderingsarbeidet. Læreplanen består også av konkrete kunnskapskrav, som angir hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene (NOU, 2014:7). På bakgrunn av læreplanrevisjonen i 2011 er det ikke sikkert at de resultater som fremkommer i Redelius et al., (2009) er like rådende i Sverige i dag, som da artikkelen ble skrevet. Artikkelen er likevel tatt med, da forskning viser at kroppsøvningsfaget i stor grad preges av tradisjoner, hvor reformer og nye læreplaner ikke alltid ser ut til å ha innvirkning på fagets innhold, vurderingsformer og gradering (Annerstedt & Larsson, 2010; Ekberg, 2016).

Redelius et al., (2009) beskrev karakterfunksjonen i skolen som et brennende politisk problem (s. 248). At vurdering og karaktersetting får så mye oppmerksomhet, viser at karakterer er lastet med verdier (Redelius et al., 2009). Karakterer kan både sees på som et styringsmiddel hvor kontroll og evaluering er i fokus, men for den enkelte elev vil karakterene ha stor betydning for deres fremtidige tilgang til andre utdanningsmuligheter. Karakterene signaliserer det som ansees som viktig i et fag, og det er grunn til å tro at karakterer har stor innvirkning på elevenes selvtillit. Måten lærere vurderer og setter karakterer på, gjør at

ferdighetene de tildeler verdi blir synlige. Makten lærerne innehar med tanke på vurdering og karaktersetting, er derfor et stort ansvar (Redelius et al., 2009)

Redelius et al., (2009) observerte og intervjuet elever og lærere i ungdomsskolen over en 20 ukers periode. Studien viste at vurderingsgrunnlaget lærerne baserte seg på, virket ganske tilfeldig. Da lærerne ble intervjuet om målet for faget, var særlig ett aspekt fremtredende; lærerne verdsatte nemlig elevenes positive opplevelse av faget høyt. De ønsket at elevene skulle synes faget var moro, og at de skulle prøve mange ulike aktiviteter. På den måten kunne de i større grad finne en aktivitet de trivdes med. Nøyaktig *hva* elevene gjorde, var ikke så viktig for lærerne. Det som var av betydning, var at de gjorde noe de likte, noe som kunne inspirere til å fortsette å trene som voksne. Et annet aspekt som ble trukket frem, var at faget skulle være for alle, og ikke minst for dem som av ulike grunner slet i faget. At elevenes positive opplevelse av faget ble verdsatt så høyt, er noe Redelius et al., (2009) mener kan knyttes opp mot fagets formål; å skape en varig interesse for fysisk aktivitet (s. 252). Redelius et al., (2009) trekker det frem som bemerkelsesverdig at ingen av lærerne nevnte mål fra læreplanen da de snakket om målene for faget (s.252).

For at lærerne i større grad skulle sette ord på vurderingsprosessen, ble de bedt om å beskrive hva som kjennetegner en *modellelev*. På den måten ville indikasjoner på hvilke verdier og egenskaper som belønnes og ikke, bli synlige. Lærernes beskrivelser av den de oppfattet som en modellelev, var en positiv elev som likte kroppsøvingfaget, som var nysgjerrig og åpen (Redelius et al., 2009). Det faktum at lærerne satte pris på nettopp de egenskapene, mener Redelius et al., (2009) kan knyttes til uttalelsene fra lærerne, nemlig at det viktigste målet med faget var at det skulle være gøy (s. 253). Redelius et al., (2009) presenterer to tolkninger for at nettopp disse elevene, med de ovennevnte egenskapene, ble identifisert som modellelever.

For det første at elevene anerkjente at lærerne hadde lyktes med målet sitt, og for det andre, at modellevene hadde samme habitus som lærerne selv (Redelius et al., 2009). Sistnevnte tolkning kan komme av at elevene innehar en kulturell kapital som det oppfordres til i faget, en kapital lærerne er raske med å tildele verdi. Årsaken til det kan være at lærernes egne disposisjoner har blitt dannet i løpet av en karriere hvor disse eksakte egenskapene har vært høyt verdsatt (Broady, referert i Redelius et al., 2009, s. 254). I et av sitatene hevder en lærer at en elev med gjennomsnittlige karakterer også kan være en modellelev. Det å være en modellelev er med andre ord ikke nok til å få de høyeste karakterene. Redelius et al., (2009)

setter derfor spørsmåltegn ved hva som ansees som verdifullt nok for å få toppkarakter (s. 254).

Lærerne i studien ble bedt om å beskrive begrunnelsene for vurdering, og Redelius et al., (2009) har presentert dem i en hierarkisk rekkefølge basert på lærernes vektlegging (s. 254). Den første retningslinjen omhandler elevenes evne til å komme på tiden, ha riktig utstyr og vise interesse for faget. Videre ble elevenes aktivitetsnivå vurdert. Deltakelse, aktivitet i timen, samt det å gjøre sitt beste ble trukket frem som viktige aspekter. En tredje retningslinje fokuserte på elevens utøvelse av fair play, og den fjerde på elevens kompetanse. Det innebar gode motoriske ferdigheter, samt ledelsesferdigheter. Til slutt beskrives den femte retningslinjen som vektlegger elevens prestasjon. Den skiller seg fra den fjerde normen ved at det ikke er nok å oppnå en generell, praktisk ferdighet, men at elevene må prestere høyt ved for eksempel å løpe fort eller hoppe høyt (Redelius et al., 2009). En prestasjon beskrives som alt en kan måle, noe som karakteriserer en resultatorientert tenkning. På bakgrunn av det var det ingen klar korrespondanse mellom hva lærerne anså som fagets mål og hva som var grunnlaget for vurdering. Derfor syntes vurderingsgrunnlaget å være vilkårlig (Redelius et al., 2009).

Ut fra lærernes begrunnelser for vurdering kan en skjelve den symbolske kapitalen i faget. Den handler *om å gjøre* (prestere og oppnå gode resultater) og *om å være* (å være en disiplinert og vennlig elev, som synes faget er moro). Elever som er positive, samarbeider og er interesserte, ansees å være modellelever. Hvis de i tillegg oppnår gode sportslige resultater og utviser fair play, kan de få de høyeste karakterene (Redelius et al., 2009). Redelius et al., (2009) trekker frem at det fokuseres mye på resultater i kroppsøvingfaget. Det består dessuten i stor grad av mannlige aktiviteter, som ballspill. Dermed blir sjansen for å motta de høyeste karakterene ikke lik for gutter og jenter (s. 257). Det er få som stiller spørsmål ved nettopp denne problematikken. Verken foreldre, lærere eller elever hever sine stemmer, noe som vitner om at doxa, antagelsen om at gutter er bedre enn jenter i kroppsøving, er rådende (Redelius et al., 2009).

Fokuset på livslang interesse for fysisk aktivitet og elevenes evne til å ta vare på egen helse trekkes frem som et viktig mål av lærerne i studien, men dette er ikke noe lærerne vurderer. Konsekvensene av det kan være at mange elever, og kanskje de en aller helst skulle ønske hadde fått gode opplevelser i faget, de som ikke er aktive til vanlig, lærer at de ikke er gode

nok. Deres ferdigheter tillegges ikke lik verdi, som sterke prestasjoner og gode resultater (Redelius et al., 2009). En kan spørre seg om hvorfor ikke lærerne holder seg til retningslinjene i styringsdokumentene. Redelius et al., (2009) mener en årsak kan være at kroppsøvingslærerne er mer innenfor idrettsfeltet enn skolefeltet (s. 258). Det vil da være logisk at prestasjoner og gode resultater i idrett er det som gir høyest symbolsk kapital. Det vil også kunne forklare hvorfor jenter gjør det karaktermessig dårligere i kroppsøving enn gutter (Redelius et al., 2009). Redelius et al., (2009) konkluderer med at så lenge kroppsøvingslærerne befinner seg i et felt hvor andre ferdigheter verdsettes enn de som finnes i læreplanen, vil faget handle mer om *å være* og *å gjøre*- og mindre om *å vite* (s. 259).

Den svenske læreplanreformen i 2011 ser ikke ut til å ha oppnådd ønsket effekt. Flere studier rapporterer at kroppsøvingslærerens praksis er uendret (Ekberg, 2016; Fagrell, Larsson & Redelius, 2012), vurderingspraksis og karaktersetning fungerer som før, og at lærere fortsatt har problemer med å nå ut til alle elever (Ekberg, 2016; Fagrell et al., 2012), spesielt dem som ikke er aktive på fritiden (Schenker, 2018; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Fagets tradisjoner er så sterke, at selv reformer og ny læreplan ikke ser ut til å ha signifikant innvirkning (Ekberg, 2016).

Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) studie «*Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje*»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet undersøkte hvordan innføringen av LK06 og endringen av vurderingsforskriften virket inn på læreres undervisnings- og vurderingspraksis. Bakgrunnen for undersøkelsen var at innføringen av Kunnskapsløftet medførte en økende satsing på vurdering i skolen. Det opplevdes også problematisk for lærerne at elevens forutsetninger og innsats ikke skulle telle i vurderingen.

Arnesen et al., (2013) viser i sin studie til internasjonal forskning som peker på at endringer på læreplannivå har avgrenset effekt på undervisnings- og vurderingspraksis i faget. De trekker frem eksempler hvor innføringen av en nasjonal læreplan i kroppsøving i England og Wales ikke førte til en endret undervisningspraksis blant lærere (s. 11). Årsakene kan være mange, men det trekkes frem at graden en reform bryter eller samsvarer med lærerens praksisteori, kan se ut til å påvirke omfanget av endring. Arnesen et al., (2013) viser også til forskning som peker på at en bør ha et system som gjør skoler og lærere ansvarlige for endringene, og som sørger for kontinuerlig faglig utvikling av lærerkollegier (12). En bør

også ha et godt samarbeid mellom kolleger, administrasjon, høgskole- og universitetsansatte, samt inngående kunnskap om reformen og støtte fra rektor (Arnesen et al., 2013).

Studiens teoretiske perspektiv tok utgangspunkt i Bernsteins (1975) tre «message systems», *læreplan, undervisning og vurdering*. De tre systemene benyttes gjerne i forskning for å utforske og utvikle kvaliteten i kroppsøving, samt kaste lyst over skolereformer. Systemene ansees som «...uløseleg vevde inn i kvarandre» (Arnesen et al., 2013, s. 13), og systemet vurdering ansees som den sterkeste kommunikatoren overfor elevene, dersom de tre systemene kommer i konflikt med hverandre (Arnesen et al., 2013).

Studiens funn er et resultat av både kvalitative og kvantitative metoder. Arnesen et al., (2003) intervjuet totalt seks lærere, og 77 lærere svarte på spørreundersøkelsen. I hvilken grad lærere rapporterte at de hadde endret måte å sette karakter på etter innføringen av LK06, svarte 49,3 prosent at de var «litt enig» eller «enig» i påstanden, mens 8,5 prosent svarte at de var «svært uenig». De kvalitative funnene peker også i samme retning som de kvalitative. Det er kun én av seks lærere som ikke endret måten de satte karakter på. At så mange av lærerne rapporterte om endring, mener Arnesen et al., (2013) kan skyldes at endringene i læreplan og vurderingsforskriften fikk mye fokus (s. 26). Likevel trekker studien frem at endringen i læreplanen ikke førte til et fullstendig brudd med tidligere vurderingspraksis. Flere lærere fortsatte å vurdere elevenes innsats, og Arnesen et al., (2013) beskriver at endringen av vurdering bar mer preg av en glidende bevegelse enn et klart brudd (s. 19).

Hvordan lærerne endret sin vurderingspraksis, er sprikende. Arnesen et al., (2013) trekker frem lærernes ulike praksisteori som en mulig årsak til at lærerne tolker og utfører endringene i læreplanen (s. 26). En lærer opplevde at endringene i systemet læreplan styrket hans praksisteori, og dermed ga god veiledning og økt handlingsrom. Denne læreren endret praksis for systemet vurdering, men han opplevde ikke at det utfordret systemet undervisning. På den andre siden opplevde en annen lærer at endringen i læreplanen reduserte handlingsrommet i faget. Læreren var ikke enig i de endringene som var foretatt og følte seg presset til å foreta endringer i systemet vurdering, noe som fikk konsekvenser for systemet undervisning. Læreren mente at innholdet og organiseringen i undervisningen ble mer målbart. For denne læreren var det ikke kompetansemålene som førte til endring i innholdet, men systemet vurdering. På bakgrunn av den siste lærerens uttalelser, mener Arnesen et al.,

(2013) at lærerens historie bidrar til å underbygge studiens teori, hvor vurdering anses som det sterkeste av Bernsteins tre system, dersom de kommer i konflikt med hverandre.

Arnesen et al., (2013) hevder på bakgrunn av sine sprikende funn at reformen ikke har vært vellykket i kroppsøvningsfaget (s. 27). Før en kan snakke om en effektiv reform, må skolereformen føre til endringer innenfor hvert av de tre systemene, og endringene må trekke i samme retning. I den generelle undervisningsanalysen av LK06 blir det stadfestet at mange av de suksesskriteriene som støtte og kompetanseheving, ikke har vært tilstede under innføringen av LK 06. Arnesen et al., (2013) konkluderer med at det som var opplevd som uønsket av elever og lærere i systemet vurdering og undervisning, kan ha påvirket styresmaktene til å sette i gang prosessen som i august 2012 munnet ut i endringer i systemet læreplan (s. 27).

Redelius, Quennerstedt og Öhman (2015) studie undersøkte hvordan mål og læringsmål ble kommunisert i det svenske kroppsøvningsfaget. De intervjuet 6 lærere før- og etter en kroppsøvingstime, tok videoopptak av 24 kroppsøvningsøkter og intervju av elever i etterkant av timen. Resultatene viste at lærerne drev ulik læringspraksis i forhold til om de informerte elevene om målene for timen. De delte lærerne inn i tre kategorier: 1. Målene er ikke definert- og uttrykkes ikke for elevene. 2. Målene er god definert- men uttrykkes ikke for elevene. 3. Målene er godt definert- og uttrykkes til elevene.

I resultatdelen legges det vekt på at i et mål- og resultatorientert utdanningssystem, bør det legges mer vekt på hva elevene skal lære, og på elevenes kunnskapsnivå i relasjon til de oppgitte målene. Lærerne i den første kategorien har store mangler når det gjelder klarhet rundt læringsmål og kunnskap om hva elevene skal lære i faget. I den andre kategorien er læreren bevisst på de ulike læringsmålene, men målene blir ikke videreformidlet til elevene. Flere lærere oppga at de var redde for at elevene ville synes faget var kjedelig dersom de brukte mye tid på forklaring av mål. Redelius et al., (2015) trekker frem at det er en sterk tradisjon i kroppsøvningsfaget rundt det å gjøre morsomme aktiviteter, istedenfor å ta hensyn til mål og læringsutbytte (s. 653). Det kan resultere i at faget ansees som et gjøre-fag, fremfor et læringsfag. Den siste kategorien viser at lærere uttrykker klare mål for elevene, men at det er vanskeligere å formidle mål i aktiviteter som ballspill enn i dans og styrketrening. Redelius et al., (2015) tolker at målsettingen rundt ballspill er vanskeligere fordi ballspill ikke har en tydelig bevegelseskultur. I dans fikk derimot elevene konkrete arbeidsoppgaver fordi bevegelseskulturen i dans beskrives som klarere.

Studien viser at når lærerne tydelig formidler målene i faget, synes elevene å være i bedre stand til å forstå hva som forventes av læring i kroppsøvningsfaget. Dersom elevene skal oppfatte kroppsøvningsfaget som et læringsfag, må lærerne i større grad kommunisere målene.

Moen, Westlie, Bjørke og Brattli gjorde i 2018 en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.-10.trinn); *Når ambisjon møter tradisjon*. Studien er basert på en surveyundersøkelse i Norge og omfattet 3226 elever, 139 lærere og 46 skoleledere hvor deres opplevelse av og meninger om kroppsøvningsfaget ble undersøkt.

Studien viste at de fleste elevene liker kroppsøvningsfaget godt, men at det avtar med økende alder. I tillegg er det en sterk positiv korrelasjon mellom grad av involvering i organisert idrett og elever som liker kroppsøving godt. Moen et al., (2018) foretok en fordeling av kjønn i studien, noe som viste at flere gutter enn jenter likte faget (s. 37). Ballspill og grunntrening er de aktivitetene det er størst fokus på i faget. Dans og moderne aktiviteter (skateboard/longboard, rulleskøyter, klatring, yoga, parkour) får derimot liten plass, noe som indikerer at elevene ikke møter hele bredden av aktivitetensinnholdet slik det fremkommer i læreplanen.

I vurderingsarbeidet oppgir elevene at innsats er den enkeltfaktoren som veier tyngst ved karaktersetting i faget. For svarkategorien «helt enig» fordeles prosentene for de ulike faktorene slik: Innsats/holdning (64,2 %), ferdigheter (39 %), fysiske tester (32,5), kunnskap (22 %), mine forutsetninger (17,8%) og teoriprøver (8,7%). Lærerne oppgir også at innsats/holdning veier tyngst (71,4 %), fulgt av ferdigheter (32,7 %), elevens forutsetning (32,7 %), kunnskap (14,3 %) og fysiske tester (2 %). Moen et al., (2018) poengterer at det ser ut til at innsats etablerer seg i vurderingspraksisen, men at det fortsatt er en del usikkerhet rundt bruk av tester, samt hvordan elevens forutsetninger og ferdigheter skal vurderes (s. 75). Studiens funn viser også at lærerne i større grad bør informere elevene om hva som vektlegges i vurdering og karaktersetting i faget, samt begrunne hvorfor. Moen et al., 2018 trekker det frem som et viktig aspekt for å sikre en god vurderingsprosess, samt som et premiss i praktiseringen av «vurdering for læring» (s. 75-76).

Aasland og Engelruds artikkel «*Det er lett å se hvem av dere som har god innsats.*» *Om elevens innsats og lærerens blikk i kroppsøving* (2017) undersøker hvordan innsats

konstitueres i kroppsøvningsfaget. I studiens kontekst beskrives innsatsbegrepet slik det står forklart i Utdanningsdirektoratets (2012) rundskriv, og Aasland og Engelsrud trekker frem tidligere forskning gjort på feltet. De refererer blant annet til Brookhart (1993) som mener lærere vil være tilbøyelige til å gi høyt presterende elever en dårligere karakter enn selve prestasjonen tilsier, dersom elevene ikke gjør så godt de kan (referert i Aasland & Engelsrud, 2017, s. 7). Motsatt vil lavtpresterende elever som gjør så godt de kan, mest sannsynlig få en bedre karakter enn de fortjener (Aasland & Engelsrud, 2017).

Studiens metode bygger på en diskursteori inspirert av Foucault, og materialet er produsert gjennom feltarbeid ved fire videregående skoler. Aasland og Engelsrud (2017) observerte 92 undervisningsleksjoner og intervjuet åtte lærere, men da materialet ble for omfattende for artikkelens formål, valgte de å ta utgangspunkt i tre situasjoner, basert på to læreruttalelser (s. 10). Hovedfunnet er at elevens *innsats* er noe læreren *ser*. Videre er funnene organisert som tre måter innsats kan komme til uttrykk på; «*Det er lett å se hvem som står på slik at de blir drivende svette, det som kan ses i forhold til framgang, og jeg ser på innstilling. Du skal være lagspiller og gjøre andre gode*» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 10).

Innsats uttrykkes som det å jobbe hardt, og den ene læreren påpeker at det er lett å se hvem som virkelig står på og har god innsats. Læreren trekker frem en *drivende svett* elev for å belyse eksempelet. Fordi læreren kan *se* hvem som har god innsats, blir elevene klar over at læreren *følger med* på hva de gjør i timen. Det kan føre til at elevene selv kan vurdere om de skal vise god innsats når læreren ser på dem. Lærerens utsagn av innsats, kombinert med et vurderende blikk, mener Aasland & Engelsrud (2017) er det som skaper *jobbing* i undervisningen (s. 11). Den andre læreren mener også at innsats kan ses i undervisningen ved at eleven jobber hardt, men det framkommer også at læreren mener innsats kan ses i form av framgang. Fremgangen kan måles gjennom testresultater ved tidtaking, da resultatene vil være pålitelige og gi et eksakt svar på om en prestasjonsframgang har funnet sted. Avslutningsvis kobles innsats til elevenes innstilling til undervisningsopplegget. Elevene skal ha en positiv innstilling til faget, være en lagspiller og gjøre andre gode. Den måten å fremvise innsats på gjelder først og fremst de høyt presterende elevene. Ved å koble innsats til elevenes oppførsel og innstilling til faget blir vurderingen av innsats et maktmiddel for at elevene skal oppføre seg slik det forventes. Aasland & Engelsrud (2017) presiserer at en slik vurderingspraksis kan være problematisk (s. 15).



I artikkelens konklusjon stiller Aasland & Engelsrud (2017) spørsmål ved dagens vurderingspraksis hvor innsats vurderes gjennom det læreren kan se (s. 15-16). «Dersom kroppsøving skal medvirke til at elevene sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen (jamfør formålet med faget) innebærer dette at andre forhold enn kun det synlige må få verdi når læreren ser og vurderer elevenes innsats i kroppsøving» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 16).

Tidligere stipendiat, Petter Erik Leirhaug, har i sin doktorgradsavhandling «*Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring*» presentert fire artikler som alle omhandler vurdering. Jeg tar utgangspunkt i artikkel én og tre, da disse ansees som mest relevante for denne studien. Avhandlingens første artikkel *Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education* av Leirhaug og Annerstedt (2015) undersøker om satsingen på vurdering for læring (VfL) og underveisvurdering i LK06 har ført til endringer i vurderingspraksis i kroppsøvingfaget. Studiens metode baserer seg på et mixed method design, hvor både kvantitative og kvalitative data kombineres og sammenlignes. Totalt svarte 1486 elever mellom 15-19 år på en spørreundersøkelse, og 23 kroppsøvingslærere fra seks videregående skoler ble intervjuet i fokusgrupper.

Vurdering for læring er all vurdering som gis underveis i opplæringen, og formålet er at vurderingen skal fremme læring. Artikkelen trekker frem fire prinsipper for god underveisvurdering utformet av Black and William (1998): “(1) sharing learning intentions with students; (2) sharing criteria for success; (3) involving students in assessing their own (and other students’) learning; and (4) providing feedback that moves learners forward” (referert i Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 618).

Resultatene i studien viste at alle elevene hadde erfaring med VfL, men at flertallet rapporterte liten eller ingen erfaring med tre av de fire nøkkelprinsippene for VfL. Lærerne formidlet også svært variert kjennskap til, og dermed bruk av, det som kan gjenkjennes som VfL nøkkelprinsipper. Halvparten av elevene i undersøkelsen opplevde at læreren ikke delte læreplanens intensjoner med dem, og flertallet rapporterte at de aldri eller kun én gang i året snakket om kompetansemålene i faget. Lærerne på sin side mente kompetansemålene var for abstrakte eller uklare, og at en ikke kunne forvente at elevene forstod hvilke læringsresultater som ble forventet ut fra kompetansemålene. Flere lærere utformet derfor egne læringsmål for

å kunne presentere hva som ble forventet av elevene, på en mer konkret måte (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

Selv om læringsmålene kan ansees som mer konkrete beskrivelser for hva som forventes, eller hva som er målet for læringen fortalte likevel to lærere at elevene ofte var uenige i eller diskuterte karaktersetningen i faget. En lærer uttalte at; “Often they [students] are unhappy and they come and complain and do not understand why they got grade 3 or 4, even if, as my colleague said, they did know the goals that they were expected to achieve” (Petter. E Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 623) Et annet funn, som kan sees i sammenheng med sitatet, var at en fjerdedel av elevene oppga at de ikke kjente vurderingskriteriene, altså hva som ble forventet for å få de ulike karakterene, samt at de ikke visste hva de kunne gjøre for å få en bedre karakter. Det skal likevel sies at halvparten rapporterte at de var kjent med disse «suksesskriteriene». Lærerne rapporterer også at de var bevisste på viktigheten av å dele disse kriteriene med elevene (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

I forhold til egenvurdering oppga 51,1 % av elevene at de aldri hadde vurdert seg selv i kroppsøving, og 70 % av elevene oppga at de aldri hadde benyttet kameratvurdering i faget. Da elevene ble spurt om hvor ofte de fikk tilbakemelding fra læreren, som ga informasjon om hvordan de kunne forbedre sin kompetanse, oppga 60 % av elevene at de aldri eller kun én gang hadde fått en slik tilbakemelding. Lærerne på sin side mente slike tilbakemeldinger ble gitt fortløpende gjennom hele kroppsøvingstimen. Årsaken til at elevene ikke opplever det som tilbakemeldinger, tror den ene læreren er fordi ikke alltid kommuniserer at tilbakemeldingene er en del av den pågående vurderingen. En annen lærer trekker frem at elevene ikke er klar over at tilbakemeldinger som «opp med hodet», «ned med skuldrene», faktisk er feedback (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

Leirhaug & Annerstedt (2015) konkluderer med at kroppsøvingslærerne ikke utviser den vesentlige forståelsen for, eller har nok kompetanse om VfL, slik at de kan integrere den i undervisningen (s. 627). De trekker frem at det er behov for å øke lærernes vurderingskompetanse, samt at eksempler på hvordan VfL kan gjøres i praksis, bør fremkomme. Studien legger vekt på at implementering av VfL er en tidkrevende prosess, og at kroppsøvingslærere flest mest sannsynlig vil ha behov for faglig støtte og kompetanseutvikling i denne prosessen. Artikkelen avsluttes med en klar oppfordring om å involvere elevene mer direkte i vurderingsarbeidet i kroppsøving.

Avhandlingens tredje artikkel “*The grade alone provides no learning’: Investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers*” av Leirhaug, McPhail og Annerstedt (2016) hadde som formål å undersøke «assessment literacy» blant norske kroppsøvingslærere. 23 kroppsøvingslærere fra seks ulike skoler beskrev og drøftet i fokusgrupper hvordan «assessment literacy» ble reflektert i deres vurderingspraksis. Begrepet «assessment literacy» kan på norsk oversettes til vurderingskompetanse og/eller vurderingskyndighet, men fordi Leirhaug (2016) bruker begrepet i engelsk form i sitt norske sammendrag av artikkelen, bruker jeg også begrepet på engelsk. Hay og Penney (2013) definerer assessment literacy for lærere som; ”the development of knowledge and capacities to implement assessment and interpret the outcomes of assessment for all students” (s. 74).

Artikkelens metode bygger på en teoretisk guidet tematisk analyse av lærerdata. Hay og Penney har utviklet fire elementer for «assessment literacy», som brukes som et rammeverk i studiens kodings- og fortolkningsprosess (referert i Leirhaug et al., 2016, s. 23-24). De fire elementene er «assessment comprehension», «assessment application», «assessment interpretation» og «critical engagement with assessment». Det første elementet fokuserte på lærerens kunnskaper og forståelse av læreplanen, samt regelverket rundt vurdering rettet mot vurdering for læring. Det andre elementet omhandlet lærerens kapasitet og ferdighet til å iverksette og gjennomføre en effektiv evalueringspraksis, mens det tredje elementet handler om tolkning av vurdering. Det siste elementet tok for seg lærerens kritiske engasjement rundt vurdering (Leirhaug et al., 2016).

På den ene siden viste analysene at alle lærerne hadde kunnskap om LK06, og at de var opptatt av å belyse vurderingskriterier de benyttet, samt finne måter å dokumentere tilbakemeldinger til elevene. På den andre siden viste det analyserte materialet at kun et fåtall lærere beskrev hvordan de forsøkte å engasjere elevene i egenvurdering eller kameratvurdering. Lærerne manglet også bevissthet rundt maktrelasjoner og potensielle negative konsekvenser av eksisterende vurderingspraksis. Det kommer også frem av artikkelen at kroppsøvingslærere har begrensede muligheter for å diskutere vurderingspraksis og problemer knyttet til vurdering med andre kollegaer.

På bakgrunn av resultatene fremhever Leirhaug et al., (2016) tre prioriterte fokus for å heve vurderingskompetansen blant kroppsøvingslærere, samt sikre forutsetninger for «assessment

literacy» i kroppsøvlingslærerutdanningen (s. 33).

For det første er det et akutt behov for praktiske eksempler og pedagogiske modeller for VFL og formativ vurdering i kroppsøving, og videre, hvordan formative vurderinger kan bidra til summative vurderinger i kraft av karaktergiving. For det andre er det nødvendig å skape bevissthet om betydningen av å utvikle elevenes «assessment literacy». Uten en styrking av vurderingskompetansen blant elevene blir det praktisk talt umulig for lærere å gjøre vurdering gjennomiktig og forståelig. Sist, men ikke minst, indikerer studien at kritisk refleksjon over vurderingspraksis og konsekvenser av vurdering som del av kroppsøvlingslæreres profesjonalitet og faglige læring vil kreve spesiell oppmerksomhet (Leirhaug 2016, s. 71).

Leirhaug et al., (2016) konkluderer med at «kroppsøvlingslærernes beskrivelser og drøftinger av vurderingspraksis ikke reflekterer alle fire elementene eller sentrale forutsetningene for «assessment literacy»» (s. 33).

I artikkelen “The doxa of physical education teacher education – set in stone” skrevet av Larsson, Linnér og Schenker (2018) ble potensialet av vurderingskomponenter i kroppsøvlingslærerutdanningen i Sverige undersøkt. Begrepet komponent kan forstås som en del av en helhet (Ormestad & Delphin, 2017), og i kroppsøvlingsfaget tas det utgangspunkt i ulike deler eller vurderingskomponenter i vurderingsprosessen. Formålet med studien var å styrke eller utfordre kroppsøvlingsstudentenes forestillinger om hva en kroppsøvlingslærer trenger å vite for å undervise i faget (Larsson et al., 2018). Lærerstudentene i studien syntes å være sterkt påvirket av deres tidligere erfaringer og kunnskaper om idrett. Det utviklet igjen deres idrettslige habitus. Uansett hvor i studieforløpet studentene befant seg, hadde de forventninger og tro på at de skulle følge sin lidenskap for idrett. Videre var målet at deres fremtidige læringspraksis skulle føre til at elevene deres (også de uinteresserte) skulle utvikle den samme idrettslige lidenskapen.

Studien viste at innholdet og konstruksjonen av det svenske kroppsøvlingslærerstudiet ikke bidro til at kroppsøvlingsstudentene kritisk kunne reflektere over faget, slik at faget kunne bli mer inkluderende. Vurderingskomponentene viste heller ikke hvordan studentene i praksis skulle opptre for ikke å øke den sosiale ulikheten som allerede eksisterer i samfunnet (Larsson et al., 2018).

When everyone accepts ‘the rules of the game’, they cannot reflect on, challenge, argue in favour of, or fight against, the logic of the dominant practice or the types of knowledge that are deemed to be important and have their legitimate place in a PETE [physical education teacher education] programme (Larsson et al., 2018, s. 127).

Larsson et al., (2018) konkluderer med at lærerutdanningens doxa kanskje ikke er «meislet i stein», men at utdanningen krever en grundig rekonstruksjon, dersom fremtidige kroppsøvlingslærere skal ha mulighet til å kritisk tilnærme seg de rådende antakelsene om hvilken kompetanse de som lærere bør ha (s. 127).

## **4 Metode**

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert & Alstad, 1985, s. 196). I denne studien er det gjennomført kvalitative fokusgruppeintervjuer av totalt tjue elever ved to videregående skoler i Agder. Kapittelet har til hensikt å presentere undersøkelsens fremgangsmåte og de metodiske overveielser og valg gjort i prosessen. Innledningsvis vil valg av den metodiske tilnærmingen skildres kort. De karakteristiske trekk ved det kvalitative intervjuet og fokusgruppeintervjuer vil deretter beskrives. Videre følger oppbygging av intervjuguiden, og i kapittel 4.4 presenteres utvalget og ulike prosesser tilknyttet utvelgelsesprosessen. Gjennomføringen av intervjuundersøkelsen og transkriberingsprosessen, samt den tematiserte analytiske tilnærmingen, vil deretter utdypes. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for de etiske aspektene ved studien og samtidig vurdere oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

### **4.1 Valg av metode**

Dalland (2017) konstaterer at begrunnelsen for å velge én bestemt metode er at den på best mulig måte egner seg for å belyse prosjektets problemstilling på en faglig og interessant måte (s.51). Min problemstilling er av en slik art at jeg finner en kvalitativ metodologisk tilnærming å være den beste fremgangsmåten for å gi dybdekunnskap om emnet jeg ønsker å beskrive.

Kvalitative metoder egner seg særlig for å innhente informasjon om sosiale relasjoner, menneskers handlinger, meninger, tanker og følelser som utspiller seg innenfor den sosiale konteksten (Halvorsen, 2008). Med elevenes erfaringer som utgangspunkt, forsøker jeg å forstå deres opplevelser av hvordan det føles å bli vurdert i kroppsøvningsfaget. Gjennom fokusgruppeintervjuer er hensikten å skape et nært og åpent forhold til elevene, samtidig som de er omgitt av medelever som kan gi ekstra trygghet. Ved å velge fokusgruppeintervju som forskningsmetode får jeg også mulighet til å innhente intervjudata fra flere elever samtidig. Intervjuet skaper rom for samtale, hvor elevene i interaksjon med hverandre kan gi et ekstra interessant aspekt og bidra til å generere mer spontane svar (Tjora, 2017). I tillegg gir intervjuet meg som forsker mulighet til å følge opp elevenes uttalelser og stille oppfølgingsspørsmål. Det kan igjen gi gode muligheter for å innhente dyptgående informasjon om relevante temaer i forhold til oppgavens problemstilling.

## **4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Thagaard (2018) skriver at målet med en kvalitativ tilnærming er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (s.11). Det kvalitative intervjuet beskrives som et godt utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin livssituasjon, samt hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015; Thagaard, 2018). «Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. De begivenheter og erfaringer som intervjupersonene forteller om, er forankret i hendelser i deres liv, og preges derfor av den forståelse de har av sine opplevelser» (Thagaard, 2018, s.89). Det er nettopp elevenes opplevelser, erfaringer, tanker og følelser rundt vurdering jeg søker i dette prosjektet.

Kvalitativ intervjuforskning preges av få standardregler eller prosedyrer (Kvale et al., 2015). Et forskningsintervju kan på den ene siden preges av lite struktur, og betraktes som en samtale mellom forsker og intervjuperson hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd. Ytterligheten til et slikt intervju er et strukturert intervju, hvor spørsmål og rekkefølgen på dem er fastlagt på forhånd. En tredje fremgangsmåte er en delvis strukturert tilnærming, såkalt semistrukturert (Thagaard, 2018). Jeg ønsket verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjema-samtale, og det ble derfor naturlig å velge et semistrukturert intervju. Her er temaene i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis (Kvale et al., 2015). På denne måten kan intervjueren i større grad følge intervjupersonens fortelling og samtidig sørge for at viktige temaer blir diskutert underveis (Thagaard, 2018).

## **4.3 Fokusgruppeintervju**

Fokusgruppeintervju er en form for gruppeintervju hvor et antall informanter samles for å diskutere ett eller flere temaer (Wilkinson, referert i Tjora 2017, s. 123). Denne intervjuformen kan sees på som en effektiv form for datagenerering, fordi en utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig (Tjora, 2017). Det er likevel verdt å nevne at fokusgruppeintervjuer ikke brukes for å spare tid, men fordi intervjuformen gir mulighet for innhenting av andre type data enn individuelle intervjuer. Fokusgruppeintervjuet gir mulighet til å fange opp meninger som oppstår i interaksjonen mellom deltakerne. Nettopp det er et interessant aspekt ved fokusgrupper, for det kan bidra til å generere mer spontane svar enn ved mange andre former for kvalitativ datagenerering (Wibeck, 2011).

I løpet av én ansikt-til-ansikt-interaksjon kan en fange opp flere menneskers oppfatninger og samtidig styre denne interaksjonen inn på ulike temaer som er fastlagt på forhånd (Tjora, 2017). Den semistrukturerte utformingen synes derfor å være den mest hensiktsmessige for et fokusgruppeintervju.

«Å inkludere et større antall informanter og samtidig gi dem tryggheten som følger med å sitte sammen i en gruppe, taler også til fokusgruppens fordel» (Peters, referert i Tjora, 2017, s. 123). Nettopp det har vært forskers hensikt ved valg av intervjuform. For elever i 17-18 årsalderen kan det tenkes at et intervju kan føles skremmende, men at et gruppeintervju med deres medelever kan gi en større følelse av trygghet og kontroll. På den andre siden kan fokusgruppen føre til at enkelte elever ikke tør å dele sine opplevelser rundt vurdering (Larsen, 2017). «Det er en tendens til at de mest dominante synspunktene fremmes i en gruppesituasjon fordi personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i gruppen» (Thagaard, 2018, s. 92).

Det er en annen form for sosial interaksjon som foregår i fokusgrupper i forhold til et individuelt kvalitativt intervju (Halkier, 2012). I stedet for en intervjuer brukes en *moderator* som sørger for at alle får ordet, tar notater og følger opp temaer som oppstår (Tjora, 2017). Puchta & Potter (2004) argumenter for at en moderator av fokusgrupper skal kunne sørge for at fokusgruppen er uformell og avslappet. I tillegg skal en oppfordre til deltakelse og få intervjupersonene til å snakke sammen. Redselen for å si noe feil må bort, da moderatoren har som oppgave å betrygge deltakerne med at det ikke finnes gale svar. Moderatoren skal også sørge for at deltakerne holder seg til tema, og at de uttrykker sine meninger og erfaringer relatert til emnene (s.23-24).

#### **4.4 Intervjuguidens oppbygging**

Kvale et al., (2015) beskriver intervjuguiden som «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (s. 162). For semistrukturerte intervjuer skal guiden inneholde temaer som skal dekkes, med forslag til spørsmål (Kvale et al., 2015). Fordelen her er at sjansen for å få spontane, levende og uventede svar er større når intervjusituasjonen er åpen. Ulempen vil være at analysen av intervjuene er enklere når intervjusituasjonen er strukturert (Dalland, 2017). Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling har jeg valgt å være mer strukturert i utarbeidelsen av intervjuguiden enn jeg var i gjennomføringen av intervjusamtalene. Både spørsmål og rekkefølgen på temaene var fastsatt på forhånd, men jeg



forsøkte å løsrive meg fra rekkefølgen av dem underveis. Brinkmann, Thangaard & Hansen (2012) understreker at selv om en fastlegger spørsmål i forkant av intervjuet, betyr ikke det at en ikke kan avvike fra dem. Ofte viser det seg at ved å lytte til intervjupersonene, kommer en likevel innom de oppsatte temaene (s.28).

Før intervjuguiden ble utformet måtte jeg utvikle en begrepsmessig og teoretisk forståelse for fenomenet som skulle undersøkes. Jeg startet med oppgavens *hva*, altså hva jeg ønsket å vite noe om. Jeg leste meg opp på relevant litteratur og kikket på ulike masteroppgaver for å få inspirasjon til hvordan en intervjuguide kan bygges opp. Videre overveide jeg *hvordan* jeg best mulig kunne nå den ønskede kunnskapen (Brinkmann, Tanggaard & Hansen, 2012). Intervjuguiden i denne undersøkelsen er utviklet etter Thagaards (2018) *dramaturgiske aspekt ved oppbyggingen* (s. 100). Aspektet retter seg mot å gradvis komme inn på mer emosjonelt ladde emner underveis i intervjuet, men at både starten og avslutningen skal bestå av nøytrale emner som intervjupersonen synes det er greit å snakke om (Thagaard, 2018). I tillegg til intervjuguidens dramaturgi fokuserte jeg på å lage korte og enkle intervju spørsmål. Spørsmålene skulle være frie for akademisk språk og lett forståelige for ungdom i 17-18 årsalder. Mine første utkast inneholdt svært mange spørsmål, og jeg arbeidet grundig for å avgrense spørsmålsformuleringene og heller stille flere oppfølgingsspørsmål dersom svaret måtte utypes. Hensikten var at hvert spørsmål skulle gi grunnlag for et rikt og fyldig datamateriale.

Intervjuguiden ble delt inn i fem kategorier, hvorav den første kategorien utgjorde selve innledningen. Her ble elevene informert om prosjektets formål, hvordan intervjuet rent praktisk ville foregå og hva som var deres rettigheter. I denne delen forsøkte jeg å skape en trygg atmosfære for elevene ved å bruke muntlig språk og ha en avslappet fremtoning (Puchta & Potter, 2004). Videre arbeidet vi oss gjennom generelle spørsmål om elevenes bakgrunn, noe Thagaard (2018) betegner som en velegnet start på et intervju (s.101). Her pratet elevene fritt om seg selv og sine aktivitetsvaner. De to neste temaene, *vurdering i kroppsøving og vurderingsformer*, kan betraktes som emosjonelt ladete da flere spørsmål omhandlet elevenes egne opplevelser. Avslutningsvis ble innsatsbegrepet diskutert, og elevene fikk flere påstander de måtte ta stilling til. Vi bevegde oss da ut av det emosjonelle ved at elevene ikke fikk direkte spørsmål om egne opplevelser. (Se vedlegg 6 for en fullstendig oversikt over intervjuguiden).

## 4.5 Utvalg

Utvalget i en kvalitativ undersøkelse er helt essensielt for å få relevante og gode svar på problemstillingen. Det var derfor mange overveielser som måtte gjøres før jeg kunne rekruttere elever til undersøkelsen. Utvalget i denne studien vil bli omtalt som elever og ikke som informanter, intervjuobjekter eller respondenter. I et kvalitativt intervju ønsker en å minske avstanden mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Dalland, 2017; Thagaard, 2018). De ovennevnte betegnelsene egner seg derfor ikke, og elevene som intervjues, vil derfor kalles *elever*.

### 4.5.1 Strategisk utvalg og utvalgsriterier

Kvalitative studier kjennetegnes ofte av et begrenset antall personer. I og med at utvalget er lite, er det særlig viktig at utvelgelsesprosessen er hensiktsmessig for problemstillingen. Kvalitative undersøkelser baserer seg derfor på strategisk utvelging, hvor en systematisk velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018). I denne undersøkelsen har det vært ønskelig å ha relativt homogene grupper, da det har vist seg at det kan være gunstig for å skape samhørighet (Tjora, 2017). Samtidig har jeg forsøkt å ha variasjon og bredde i utvalget for å få frem flere nyanser av et og samme fenomen.

Elevene måtte tilfredsstillte visse kriterier for å delta i undersøkelsen. Skolene elevene gikk på, måtte av praktiske årsaker befinne seg i Agder-fylkene. Dette for å sørge for at reiseveien ikke ble for lang. Jeg ønsket en blanding av elever fra både studiespesialiserende linje, samt yrkesfaglig linje, og elevene måtte ha kroppsøving som fag. Fordi ulik forskning har vist at det kan være kjønnsmessige årsaker til at elevene opplever vurdering forskjellig, var det ønskelig med like mange elever av hvert kjønn (Andrews & Johansen, 2005; Moen et al., 2018). Variasjon i aktivitetsvaner var også et kriterium for deltakelse, da det kan tenkes at elever som er aktive på fritiden, kan oppleve vurdering i faget annerledes enn elever som ikke er det.

Det homogene ble ivaretatt ved at elevene var like gamle, gikk i samme klasse og hadde kroppsøving i samme klasse med samme lærer. For å skape variasjon og bredde ble både gutter og jenter invitert til å delta, og det var ønskelig med variasjon i hvordan elevene opplevde kroppsøvingfaget, samt forskjell i hvilke aktiviteter de drev med eller ikke drev

med på fritiden. Med disse utvalgskriteriene ønsket jeg å få et rikt, fyldig og ikke minst interessant datamateriale.

#### 4.5.2 Utvalgets størrelse

En fokusgruppe består gjerne av seks til ti eller tolv personer (Kvale et al., 2015; Tjora, 2017). «Antall deltakere bør være høyt nok til at flere ulike meninger blir representert, men samtidig lavt nok til at deltakerne føler seg trygge og ikke får prestasjonsangst for å si noe i gruppa» (Tjora, 2017). I denne undersøkelsen er fokusgruppene satt sammen av fire elever, såkalte *mini-fokusgrupper*. Slike grupper består gjerne av spesialister på temaer som skal studeres og er gjerne satt sammen på bakgrunn av eksisterende grupper (Tjora, 2017). I dette tilfellet sees elevene på som spesialister, og de er hentet ut fra en eksisterende gruppe, nemlig klassen sin.

Hvor mange fokusgrupper jeg skulle inkludere i studien min visste jeg ikke på forhånd. Fordi analyseprosessen både er tid- og ressurskrevende, er en retningslinje for omfanget at det ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre (Thagaard, 2018). «Hvis antallet intervjupersoner er for lite, er det vanskelig å generalisere og umulig å teste hypoteser om forskjellene mellom grupper. Hvis antallet intervjupersoner er for stort, er det neppe tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene» (Kvale et al., 2015, s. 148).

Thagaard (2018) trekker frem begrepet *metningspunkt* som et upresist begrep (s. 59). Likevel retter det oppmerksomheten mot at en kan foreta beslutninger om utvalgets størrelse under forskningsprosessen. Når en kommer frem til at et intervju av ytterligere personer ikke gir større forståelse av fenomenet som studeres, kan en betrakte utvalget som tilstrekkelig stort (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle inkluderte jeg fem fokusgrupper av totalt tjue elever (fire elever per gruppe). Etter de tre første intervjuene opplevde jeg at dataene jeg hadde fått, var relativt like. Jeg ønsket derfor å intervju to fokusgrupper til. Dette med håp om å få frem flere ulike opplevelser og refleksjoner rundt vurdering i kroppsøving. Da alle fem intervjuene var gjennomført, betraktet jeg utvalget som tilstrekkelig stort. Jeg tror nok at flere intervjuer kunne gitt ytterligere innsikt i studiens problemstilling, men det handlet om å avgrense studien før den ble så stor at det ville vært vanskelig å gjennomføre en dyptgående analyse.

### 4.5.3 Utvalgets bredde

Elevene i studien består av totalt tjue elever, hvorav elleve gutter og ni jenter. Samtlige elever var 16-17 år på intervjuetidspunktet. Tolv elever gikk på yrkesfaglig linje (tre jenter og ni gutter) og åtte elever på studiespesialiserende linje (seks jenter og to gutter).

I forhold til aktivitetsvaner på fritiden var det tydelige forskjeller i utvalget. Seks elever var ikke aktive på fritiden, mens de resterende fjorten elevene var fysisk aktive 1- 4 ganger i uka. Det var også karaktermessige forskjeller i utvalget. Da flere elever ikke hadde fått halvårsvurdering ble det tatt utgangspunkt i standpunkt karakteren elevene hadde fått i 1.klasse på videregående. Laveste karakter i utvalget var karakter 3, som kun én elev hadde oppnådd. Fem elever fikk karakter 4, tolv elever fikk karakter 5, og to elever fikk karakter 6. Karaktersnittet for jentene i studien var 4,55, mens guttene hadde et karaktersnitt på 5.

### 4.5.4 Rekrutteringsprosessen

Jeg startet med å kontakte rektorene ved de to videregående skolene jeg anså som mest aktuelle. De ble informert om prosjektet, og jeg ba om tillatelse til å intervju et lite antall elever ved hver skole. Videre ga de meg kontaktinformasjon til ulike kroppsøvlingslærere som underviste elever i 2.klasse studiespesialiserende eller yrkesfag. Jeg fikk god respons fra alle lærerne, og mange syntes prosjektet virket spennende. Lærerne fikk tilsendt informasjon om prosjektet med en oversikt over hvilke elever jeg ønsket å intervju (vedlegg 1). De fikk tilbud om at jeg kunne komme og informere elevene, men de kunne også stå for den prosessen selv, noe samtlige valgte. Videre spurte lærerne klassen sin om noen kunne tenke seg å delta. I enkelte klasser var flere elever interessert, og læreren valgte derfor etter beste evne ut fra mine utvalgskriterier. I andre klasser meldte ingen seg frivillig, men ble da spurt av kroppsøvlingslæreren om å delta. Lærerne hadde fokus på at eventuell deltakelse fra elevens side skulle være frivillig. Ingen skulle tvinges til å delta i undersøkelsen.

## 4.6 Gjennomføring av intervjuene

Elevene fikk et informasjonsskriv (vedlegg 2) om prosjektet og en samtykkeerklæring (vedlegg 3) etter at de sa ja til å delta i studien. I tillegg fikk lærerne deres et informasjonsskriv for tredjepersoner (vedlegg 4), samt en samtykkeerklæring for tredjepersoner (vedlegg 5). Informasjonsskrivet ble lest høyt for elevene før intervjuet startet, samtidig som de hadde skrevet fysisk foran seg. Intervjuene foregikk på ulike grupperom etter avtale med lærer. Alle intervjuene ble avholdt i tidsrommet 15.november – 18.desember 2018.

Varigheten på intervjuene var på 55 – 75 minutter. Det ble benyttet lydopptaker, og lydfilene forenklet transkriberingsprosessen betraktelig. I tillegg ble behovet for å notere underveis naturligvis mindre. I den grad det ble gjort notater underveis, var disse av intervjupersonenes reaksjoner, eller uttrykk jeg festet meg særlig ved. Oppfølgingsspørsmål og interessante observasjoner av fokusgruppens interaksjoner ble også skrevet ned. Det ble derfor lettere å konsentrere seg om elevenes fortellinger.

Jeg hadde forberedt meg grundig til intervjuene i forhold til tema som skulle tas opp, og jeg var bevisst på å stille relativt åpne spørsmål. I tillegg var jeg fokusert på å møte elevene med et åpent sinn og ikke påvirke intervjuet i en bestemt retning. Trygghet og relasjon var det viktig å skape fra start. Det var derfor fokus på at intervjuene skulle ha en myk begynnelse, slik at elevene kunne senke skuldrene litt. Hvordan spørsmålene ble besvart, varierte veldig fra fokusgruppe til fokusgruppe. Noen grupper delte mye, diskuterte og var svært engasjerte, mens andre svarte kort og var mer tilbaketrukne. Til tider måtte jeg stille mange oppfølgingsspørsmål og jobbe for å få elevene til å reflektere rundt sine opplevelser med vurdering i kroppssøving. Spørsmålsformuleringene mine varierte under gjennomføringen av intervjuet, og enkelte ganger måtte jeg formulere meg på en annen måte enn først tiltenkt.

Noen få enkeltelever ga uttrykk for at de egentlig ikke ønsket å være tilstede, og de ble minnet på at intervjuet var frivillig. Elevene ønsket fortsatt å være med og opplevdes som mer tilstede og engasjerte etter den lille samtalen. Det jeg ble mest overrasket, over var hvor gode elevene var til å formulere seg, samt hvordan de kom innom flere ulike temaer uten min veiledning. De belyste også temaer som ikke var planlagt i forkant, men jeg opplevde dem som viktige for elevene, og de fikk dele sine tanker rundt det. Jeg opplevde også at dette skapte bedre flyt i intervjuet, og at elevene følte seg hørt. Jeg satt igjen med en god følelse etter hvert intervju, og følte absolutt at jeg hadde fått nyttige data med tanke på oppgavens problemstilling. Intervjuene var for det meste preget av flyt og god stemning, og det opplevdes som at mange elever syntes at tema for oppgaven var en interessant problemstilling å diskutere.

#### **4.7 Transkribering**

Transkriberingen av datamaterialet var en omfattende prosess som ble igangsatt like etter hvert intervju. Prosessen foregikk manuelt ved at jeg skrev intervjusamtalene over i tekstformat. For å ha intervjuene friskt i minne ble de fleste intervjuene transkribert samme

dag. Å transkribere et intervju på rundt seksti minutter tok omtrent fem-seks timer, og transkripsjonsprosessen resulterte i 57 sider med tekst, totalt 30 000 ord.

Å transkribere er en komplisert fortolkningsprosess, hvor samtalen mellom mennesker, ansikt til ansikt blir abstrahert og fiksert i skriftlig form. Ironi, stemmeleie og kroppsspråk er vanskelig å gjengi i utskrift. I tillegg medfører transkripsjonsprosessen tap av kroppsspråk, stemmeleie og åndedrett (Kvale et al., 2015). «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale et al., 2015, s. 205). Likevel er transkriberingsprosessen nødvendig for å få større oversikt over materialet. Når intervjusamtalene blir strukturert, er de bedre egnet for analyse, og analysen starter allerede ved strukturingsprosessen (Kvale et al., 2015).

I min transkripsjon har jeg valgt å tydeliggjøre lengre pauser, usikkerhet og latter. Dette kan gi et bilde av elevenes emosjonelle nivå og si noe om stemningsleiet. Flere elever snakket dialekt, noe som ble omformulert til bokmål for å sikre deres anonymitet. Gjentakelser av ord og hyppige registreringer som «eh»-er ble kuttet for sikre god lesbarhet og flyt. I tillegg har jeg valgt å markere avbrytelser og diskusjoner som oppstod. Transkripsjonene skulle ikke brukes til en detaljert språkanalyse, men til en meningsanalyse av elevenes uttalelser.

#### **4.8      Analyse**

I analysen er hensikten å utvikle, klargjøre og utdype det som ble uttrykt under intervjuene. Det er viktig å fremheve at analyseprosessen ikke bare er noe som foregår under lesning av transkripsjoner, men at det er en prosess som har pågått siden utformingen av intervjuguiden. Under selve intervjuet fortalte elevene om sine opplevelser med vurdering i faget. Allerede da skjedde det en fortolkning eller forklaring, så vel som fra min som fra elevenes side. Videre oppdaget elevene nye forhold i løpet av intervjuet, og de kunne på bakgrunn av egne spontane beskrivelser eller andres uttalelser se nye betydninger. Som intervjuer foretok jeg fortetninger og fortolkninger av meningen med det elevene uttrykte og gjentok gjerne det de hadde sagt for å innskrenke flere fortolkningsmuligheter. Elevene kunne da svare «ja, det var det jeg mente» eller «nei, det var ikke akkurat slik jeg følte det», og siden forklare hva de faktisk mente. På den måten ble det lettere å fange opp elevenes oppfatninger rundt et emne. Etter disse «trinnene» kom jeg til selve tolkningen av transkripsjonene.

Som nevnt ovenfor er transkripsjonene svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av intervjusamtalene (Kvale et al., 2015). For min del var det viktig å ikke tenke på intervjuene som transkripsjoner, tekst, men som levende samtaler. For at jeg på best mulig måte skulle kunne analysere det elevene fortalte meg, og for at jeg skulle kunne berike og utdype meningen med det de sa, forsøkte jeg å gå i *dialog* med teksten. Det vil si at jeg innledet en imaginær samtale med teksten og gikk inn i den for å forsøke å få frem det som ble uttrykt innen de forskjellige temaene (Kvale et al., 2015). Jeg snakket meg gjennom transkripsjonene flere ganger, stilte spørsmål og oppdaget stadig nye momenter.

#### 4.8.1 Åpen koding

Nilssen (2012) beskriver koding som det første steget i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer eller kategorier som fanger essensen i materialet (s. 82). Koding og kategorisering av datamaterialet ansees som kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen. «Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Det betyr å analysere kjerneinnholdet i intervjuer...for å bestemme hva som er signifikant» (Nilssen, 2012, s. 82). Hensikten med kodingen er å få en helhetlig oversikt over materialet og en forståelse av det.

Målet med den åpne kodingen er at en som forsker skal kunne møte materialet med et åpent sinn, og sette forforståelsen til side, noe Nilssen (2012) beskriver som en illusjon (s. 78). Ifølge Nilssen (2012) skal forskeren i den åpne kodingsprosessen forsøke å gi slipp på teoriene en stund, da disse ikke styrker kodings- eller kategoriseringsprosessen (s. 65). Likevel presiserer hun at kodingsprosessen alltid vil være preget av teori, på samme måte som prosessen gjenspeiles av forskerens erfaring, kunnskap og forforståelse. «Det er det som fører til at en ser noe som noe, at datamaterialet blir data» (Nilssen, 2012, s. 65).

Da jeg leste transkripsjonene, gransket jeg ordene, setningene og ytringene som fremkom. Jeg noterte meg ord eller spørsmål som dukket opp underveis, og jeg markerte det jeg anså som viktig i teksten, eksempelvis ord som gjentok seg eller nøkkelsetninger. Kodingen var en kontinuerlig frem-og-tilbake-prosess, og flere ganger anså jeg meg som ferdig, men opplevde plutselig at det dukket opp en ny kode ved en «siste» gjennomlesning. Nilssen (2012) fremhever at det da er viktig å gå tilbake i materialet og se om det er flere eksempler på slike koder eller om det er noe som motbeviser den (s. 84). Det er gjennom kodingsprosessen at forskeren bestemmer hva som er data i materialet og hva som forstyrrer (Nilssen, 2012).

#### 4.8.2 Utvikling av kategorier

Neste steg i analyseprosessen var å utvikle ulike kategorier ut fra kodenenes sammenheng. Nilssen (2012) beskriver at målet i dette steget er å sitte igjen med noen få kategorier som svarer på problemstillingen (s. 85). I arbeidet med å analysere materialet benyttet jeg meg av meningsfortetting. Det innebærer en reduksjon av lengre intervjuetekster til kortere formuleringer. Jeg lokaliserte tidlig relevante utsagn knyttet til studiens tematikk og problemformulering, men problemet var at jeg fant tjette mulige kategorier. På bakgrunn av disse valgte jeg å omorganisere datamaterialet ved å samle elevenes uttalelser i mer generelle temaer enn det jeg hadde gjort tidligere. Jeg sorterte sitatene på følgende vis:

- Usikkerhet rundt vurdering og utvikling i faget
- Kroppsøving er gøy, men testing er ikke
- Prestasjon teller mest
- Lett å få 5, nesten umulig å få 6
- Favorisering og urettferdig vurdering
- Innsats i kroppsøving- hvor mye skal det telle?
- Vurderingsprosessen fører til stress
- Forskjellen på kroppsøving og andre fag

Etter denne prosessen gikk jeg på nytt gjennom datamaterialet for å se hvilke kategorier som i størst grad belyste elevenes opplevelse av vurdering. Datamaterialet pekte fortsatt i mange ulike retninger og opplevdes som stort og lite konkret. Jeg foretok derfor en ny meningsfortetting av materialet i de de åtte identifiserte temaene. Ved se gjennom transkripsjonene, og kategorisere dataene på nytt, fikk jeg avgrenset ytterligere. I tillegg brukte jeg teorien aktivt for å finne mening med det jeg anså som essensielt i datamaterialet. Teorien viste tydelige sammenhenger mellom flere av temaene, og på den måten fikk jeg også avgrenset dataene mer. De tre kategoriene jeg følte best beskrev studiens tematikk og problemstilling, var:

- *Elevers usikkerhet rundt hva de skal lære og hvordan de kan forbedre seg*
- *Lett å få 5, nesten umulig å få 6*
- *Testing og følelsen av å bli observert hindrer elevene i å ha det gøy i faget*



Jeg leste gjennom transkripsjonene på ny for å kode intervjumaterialet med de tre kategoriene. Dette var nødvendig for å sikre at kategoriene faktisk stemte overens med elevenes utsagn. På denne måten kunne jeg lettere se om det var mange sitater som ikke passet inn i kategorien, eller om det var enkelte sitater jeg ikke hadde fått med. I denne prosessen fant jeg ut at datamaterialet kunne la seg kode ved hjelp av kategoriene.

Analyseprosessen hjalp meg med å identifisere tre funn, men det er tolkningsprosessen som skaper mening i funnene. I den prosessen vil teorien fungere som et analytisk og fortolkende rammeverk. Fortolkningen av funnene vil synliggjøres i oppgavens kapittel 5. *Funn*.

#### **4.9 Ethiske overveielser**

I dette kvalitative prosjektet har jeg vært avhengig av at andre mennesker viser godvilje til å slippe meg inn i livet sitt. Elevene i prosjektet har gitt av sin tid, og ga meg tilgang til tankene sine. Som forsker er det derfor viktig at prosessen behandles med respekt, og at en tar etiske hensyn (Nilssen, 2012). Studien innebærer behandling av personopplysninger og er derfor meldt og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 7), samt godkjent av Fakultetets Etikkomité (FEK) ved Universitetet i Agder.

Utgangspunktet for intervjuet er at deltakerne har gitt sitt informerte samtykke til å delta (Thagaard, 2018). Det innebærer at deltakerne skal vite hva deltakelsen innebærer og at de forsikres om adgangen til å trekke seg fra intervjuet. Som forsker er det derfor viktig at en gir tilstrekkelig informasjon om prosjektet, oppbevaring av personopplysninger og at en ettertrykkelig forklarer deltakerne at de når som helt kan trekke seg fra prosjektet. I og med at deltakerne i det aktuelle prosjektet var 16-17 år, ble det spesielt viktig for meg som forsker å gi dem god informasjon om hva de sa ja til å være med på. Det ble presisert at elevene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, og at all informasjon ville anonymiseres. Elevene fikk utdelt et informasjonsskriv om hva deltakelse i prosjektet innebar, hvor min, veileders og NSDs kontaktinformasjon var ført på. Dette skrivet leste jeg høyt for elevene og var åpen for spørsmål i etterkant.

Lærerne i studien ble behandlet som tredjepersoner og fikk informasjon om hva det vil innebære for dem å la elevene sine delta i studien. Konfidensialitetsprinsippet gjaldt også lærerne, og all informasjon som kunne bidra til identifisering av dem, ble anonymisert. Før intervjuprosessen skrev både elever og lærer under på samtykkeerklæringen.

I intervjusituasjonen beskrev elevene sine erfaringer og opplevelser rundt vurdering i kroppsøving. Som forsker er imidlertid min forståelse av vurdering i faget preget av den faglige bakgrunnen for prosjektet. Jeg har derfor et annet perspektiv enn elevene jeg studerte, og det er mitt faglige perspektiv som strukturerer analysen og tolkningen av dataene. Thagaard (2018) trekker frem etiske dilemmaer knyttet til en slik situasjon (s. 147). Hun beskriver at analysen tar utgangspunkt i deltakernes forståelse av sin situasjon, men at tolkningen og presentasjonen av resultatene representerer forskerens tolkning av deltakernes forståelse (s. 147). Som forsker er det derfor viktig at en reflekterer over hvordan en kan beskytte deltakernes integritet i analyseprosessen, og her kommer konfidensialitetsprinsippet inn (Thagaard, 2018).

Funnene jeg kom frem til, er presentert i sammenheng med relevante faglige perspektiver. For å videreføre nærkontakten jeg hadde med elevene, var det ønskelig å gi dem en «stemme» i presentasjonen av resultatene, men Thagaard (2018) understreker viktigheten av å sikre deltakernes anonymitet i en slik fremstilling (s. 205). «Prinsippet om konfidensialitet innebærer at deltakerne har rett til beskyttelse av sitt privatliv» (Thagaard, 2018, s. 205). Jeg har på bakgrunn av det valgt å utelate elevenes navn, skole, klasse, fritidsaktiviteter og eksakt alder. Elevene er gitt fiktive navn i delene hvor de siteres. Når det gjelder studieretning og karakterer, er dette gjengitt i generell form, uten å knytte det opp mot bestemte elever. Da flere av elevene snakket med en bestemt dialekt, kunne det stride mot anonymitetsprinsippet. Sitater det gjelder, er derfor skrevet om, uten at innholdet i sitatet er endret, for å bevare tekstens meningsinnhold.

Det er kun min veileder og jeg som har hatt innsyn i datamaterialet. Materialet har vært lagret på en passordbeskyttet data, som kun har blitt oppbevart i privat bolig. Lydopptakeren har vært innlåst under oppbevaring, og det er ingen andre som har hatt tilgang til den. Det har ikke blitt foretatt utskrifter av transkripsjonsmaterialet som inneholdt personopplysninger, og datamaterialet vil i tråd med NSDs retningslinjer slettes ved prosjektslutt.

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke frem noen etiske dilemmaer knyttet opp mot deltakernes konsekvenser av deltakelse. Det er forskerens ansvar å påse at deltakerne ikke tar skade av å delta. Samtidig skal forskeren beskytte den enkeltes integritet (Thagaard, 2018). Både elever og lærere kan oppleve at mine tolkninger ikke stemmer overens med deres forståelse av tema.

Thagaard (2018) mener vi kan møte den utfordringen ved å presentere våre tolkninger nyansert (s. 208). «Det vil si at vi både presenterer den forståelsen vi har utviklet av data, og samtidig innarbeider synspunkter som representerer deltakernes forståelse av sin situasjon» (Thagaard, 2018, s. 208). Eksempelvis kan dette gjøres gjennom å trekke elevenes uttalelser opp mot teori og empiri og vise egen tolkning av sammenhengen. Videre kan en presentere elevens direkte uttalelser gjennom sitering (primærdata). Også her er det viktig at forskeren opptrer etisk ansvarlig og tydelig markerer et skille mellom forskerens eget perspektiv og den forståelsen deltakerne har av sin situasjon (Thagaard, 2018). I oppgavens resultatdel vil elevens uttalelser gjengis i skriftstørrelse 11, med kursiv tekst.

#### **4.10 Reliabilitet, validitet og overførbarhet**

I denne delen vil jeg redegjøre for hvordan jeg har innhentet og håndtert de dataer jeg har fått tilgang til gjennom fokusgruppeintervjuene. Hensikten er å utføre en kvalitetskontroll, hvor jeg drøfter studiens kvalitet og overførbarhet.

##### **4.10.1 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler forskningens troverdighet og sees på som et kriterium for at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Nilssen (2012) påpeker flere ganger at kvalitativ forskning består av få eller ingen oppskrifter (s. 153). Nettopp derfor vil det være viktig at forskeren formidler *hva* en har funnet og *hvordan* en fant ut av det. Nilssen (2012) refererer til Miles og Huberman (1994) når hun skriver at en svakhet ved kvalitative studier er at metodedelen er tynn (s. 154). «Fordi forskeren er sitt eget instrument er det helt nødvendig at hun beskriver sin egen analyse- og tolkningsprosess» (Nilssen, 2012, s. 154).

I kvalitative studier må forskeren argumentere for reliabilitet ved å gjøre rede for hvordan dataene har utviklet seg i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Ved å gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategier og analysemetoder, kan leseren selv vurdere prosjektet trinn for trinn. Jeg har forsøkt å etterfølge det ved å på en konkret og spesifikk måte redegjøre for gjennomføringen av datainnsamlingen og analyseringen av datamaterialet. Thagaard (2018) trekker frem Seale (2007) som argumenterer for at reliabiliteten kan styrkes ved å redegjøre for hva som er forskningens «primærdata» (s. 188). Nettopp det ble redegjort for i kapittel 4.9, siste avsnitt. I tillegg trekkes intervjuopptak frem som en styrkende faktor. Ved å

lytte til opptaket kan forskeren gi mer nøyaktige transkripsjoner enn ved kun å notere underveis. Alle intervjuene i denne undersøkelsen er tatt opp på lydbånd.

#### 4.10.2 Validitet

«Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til» (Mason, referert i Thagaard, 2018, s. 189). Ved å beskrive oppgavens teoretiske utgangspunkt vil forskerens grunnlag for de tolkningene som er gjort, synliggjøres. I tillegg styrkes validiteten ved at en viser hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene og tolkningene en har kommet frem til (Thagaard, 2018). Et annet moment som kan styrke validiteten, vil være en kritisk gjennomgang av analyseprosessen. Ved å sammenligne studiens resultater, med resultater fra andre studier, kan en argumentere for oppgavens validitet. Validiteten styrkes når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre. Dersom tolkningene ikke bekrefter hverandre, vil det være avgjørende at forskeren argumenterer overbevisende for hvorfor egne tolkninger avviker fra tolkningene i andre prosjekter (Thagaard, 2018). Studiens analyseprosess er forklart i metodekapittelet, men egne- og alternative fortolkninger vil først presenteres i resultatdelen.

Thagaard (2018) trekker frem forskerens tilknytning til miljøet som en del av validitetsprinsippet (s. 190). Det vil ikke si at en som kjenner miljøet har bedre grunnlag for validitet, men at tilknytningen påvirker forståelsen vi kommer frem til. «Tolkningsgrunnlaget er forskjellig alt etter som en er innenfor eller utenfor miljøet. Derfor er det viktig at vi presenterer vårt ståsted slik at leseren kan vurdere tolkningene på bakgrunn av vårt utgangspunkt» (Thagaard, 2018, s. 190). Innledningsvis beskrev jeg bakgrunn for studien, hvor deler av min tilknytning til miljøet presenteres. Jeg har ikke vært elev i kroppsøvingfaget på videregående skole, da jeg gikk på idrettslinjen, men jeg har hatt en åtteukers praksisperiode på en videregående skole i Oslo. Med tanke på at jeg i tillegg har en bachelorgrad i kroppsøving og idrettsfag fra Norges Idrettshøgskole vil jeg hevde at jeg er innenfor miljøet som studeres. Jeg har ikke inntrykk av at min bakgrunn eller posisjon har hatt uønskede innvirkninger på intervjusituasjonene, eller mine tolkninger av data. Jeg tror heller at min erfaring kan styrke validiteten i oppgaven, da den har gitt meg et godt grunnlag for å utvikle en dypere forståelse for elevenes utsagn.

#### 4.10.3 Overførbarhet

Dersom tolkninger gjort i en undersøkelse er relevante i andre sammenhenger, kan vi snakke om overførbarhet. Ifølge Mason (referert i Thagaard, 2018, s. 193.194) er det tolkningene av

resultatene som gir grunnlag for overførbarhet og ikke beskrivelser av mønstre i dataene» (s. 194). Forskeren må selv argumentere for studiens overførbarhet ved å vise at tolkningene er relevante i andre sammenhenger. På samme måte som at validiteten styrkes ved at resultater fra ulike studier bekrefter hverandre, vil en sammenligning av andre studiers tolkning kunne belyse studiens overførbarhet (Thagaard, 2018).

Overførbarhet har ikke vært et overordnet mål for studien, og det er vanskelig å argumentere for at tolkninger av studien vil være relevante i andre sammenhenger. Jeg kan likevel trekke sammenhenger mellom mine tolkninger og tolkninger gjort i andre studier. Flere av mine resultater samsvarer med tidligere forskning på feltet, og det er derfor sannsynlig at noen av mine funn har en overføringsverdi. I og med at studien tar utgangspunkt i kroppsøvningsfaget, et obligatorisk fag, kan det tenkes at mange har grunnlag for å vurdere tolkningene, ut fra egen erfaring med faget. Det bør likevel nevnes at det er flere elevtyper som ikke er representert i utvalget. Derfor er ikke studiens funn representative for alle elever i kroppsøvningsfaget.

## 5 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens sentrale funn. Hensikten er å belyse problemstillingen gjennom å beskrive og fortolke elevenes opplevelse av vurdering i kroppsøvningsfaget. Jeg vil hovedsakelig fremstille direkte utsagn som er karakteristiske for elevenes opplevelser. For å få frem mangfoldet i elevenes svar har jeg inkludert utsagn elevene virker å være uenige om. Hvert funn beskrives i et eget underkapittel, og funnene som presenteres er; (I) *Elevers usikkerhet rundt hva de skal lære og hvordan de kan forbedre seg*, (II) *Lett å få 5, nesten umulig å få 6*, (III) *Testing og følelsen av å bli observert hindrer elevene i å ha det gøy i kroppsøvningsfaget*.

### 5.1 Elevers usikkerhet rundt hva de skal lære og hvordan de kan forbedre seg

Det er en gjennomgående oppfatning blant elevene at de synes det er vanskelig å vite hva de skal lære og hvordan de kan forbedre seg i kroppsøvningsfaget. Underveis i intervjuene kommer elevene flere ganger inn på dette temaet fra ulike vinkler. Da elevene ble spurt om hvordan de visste hva de skulle lære i timene, svarte de at det både ble lagt ut informasjon på It's Learning, i tillegg til at læreren ga muntlig beskjed i timen. At læreren informerte elevene på to ulike måter, kan ha sammenheng med at elevene oppga de sjelden sjekket informasjonen på It's Learning.

Senere i intervjuet spurte jeg elevene i fokusgruppe 1 om læreren la ut annen informasjon på It's Learning, utover hvilke aktiviteter de skulle gjennomgå i undervisningen. Da elevene virket nølende og trakk på skuldrene, nevnte jeg ordet *kompetansemål* og *mål for økta*. Mari sa da følgende:

*Nei, det står bare fotball eller innebandy, det står styrke, det står lek, jeg vet ikke, bare et ord. Også den uka skal vi ha det. Men det kan hende det ligger noen kompetansemål der, men jeg er som regel ikke inne og sjekker. Fordi at gym er bare et fag jeg bare gjør noe i, jeg bryr meg ikke så veldig mye. Så lenge jeg har det gøy så synes jeg gym er greit.*

Mari innrømmer at hun ikke har kontroll på hvilken informasjon som ligger på It's Learning, og sier tydelig at faget «gym» bare er et fag hun *gjør* noe i. Dette sammenfaller med studien til Redelius, Quennerstedt og Öhman (2015) som viser at faget assosieres som et *gjøre-fag*, ikke *læringsfag*. Det kan tolkes som at Mari ikke *bryr* seg om målene i faget, så lenge hun har det *gøy*, og at faget i seg selv ansees som *greit*, så lenge hun har det *gøy*. At elevene skulle ha

det gøy, mente lærerne i Redelius et al., (2009) var hovedhensikten med kroppsøvningsfaget. Årsaken var at det å ha det gøy, kunne inspirere eleven til å fortsette å trene som voksne.

Ole og Lavrans fra fokusgruppe 2 mente de aldri hadde fokus på mål for timen eller for aktiviteten. Det viktigste var *å spille og ha det gøy*. Eleven Mari pekte imidlertid på at det godt kunne hende det lå informasjon om kompetansemål på It's. Likevel var ikke dette noe hun hadde tatt seg bryet med å finne ut av, så lenge hun kun var opptatt av at hun skulle ha det gøy i «gym». Da Edgar i fokusgruppe 5 nevnte begrepet *kompetansemål* i en diskusjon om innsats, ble elevene i gruppa spurt om de kjente til at vi har kompetansemål i faget. Elevene svarte at:

Gisle: *Nei, egentlig ikke. (flere trekker på skuldrene)*

Sigrun: *Han legger dem (kompetansemålene) på It's, men han sier det aldri muntlig.*

Anine: *Jo, i orientering så gikk vi gjennom det. Da måtte vi kunne «tommelfingerregelen» og «siste sikre» og sånn.*

Edgar: *Ja, de blir jo lagt ut, så vi har ikke så veldig mye vi skulle sagt der.*

Anine: *Men det er veldig vanskelig å liksom oversette dem fra kompetansemål til hva man skal gjøre i praksis. Selv om man har lest dem, så vet man jo ikke nøyaktig hva de ser etter.*

Elevene i gruppa, bortsett fra Gisle, kjenner til at kroppsøvningsfaget har flere kompetansemål. Sigrun forteller at læreren legger dem på It's Learning, men at de ikke snakker om dem. At kompetansemålene ikke snakkes om, er gjenkjennelig fra forskningen til Leirhaug og Annerstedt (2015), hvor over halvparten av elevene i undersøkelsen oppga at de aldri eller kun én gang i året snakket om kompetansemålene. Anine presiserer imidlertid at de har fått informasjon om hva de skal lære i orientering gjennom å trekke frem «*tommelfingerregelen*» og «*siste sikre*». Dette tyder på at læreren har brutt kompetansemålet ned i konkrete læringsmål i orienteringsundervisningen. Redelius et al., (2015) viser i sin studie at lærere har lettere for å gi konkrete mål i aktiviteter med et tydeligere læringsfokus, som for eksempel dans og styrketrening. I ballspill er det ikke like åpenbart hva som skal læres, og elevene opplever i større grad at denne undervisningen preges av mye spill, uten at de egentlig vet hva de skal lære (Redelius et al., 2015). Orientering synes som en aktivitet med et tydelig læringsfokus. Likevel virker det som om Anine ikke har forstått at læreren har brutt ned kompetansemålene fordi hun uttrykker at «*det er vanskelig å oversette kompetansemål til praksis*».

Da elevene i fokusgruppe 5 ble spurt om de kom på noe mer i forhold til vurderingspraksisen, gikk Anine litt bort fra samtalen om kompetansemål og sa:

*Jeg tenker kanskje litt på det man ikke er så god i. Hvordan man kan på en måte, læreren eller, at man kan vite hvordan man kan bli bedre. Det er i alle fall det jeg har savnet mest. For jeg vil gjerne ha så god karakter som mulig. Men man blir litt sånn maktesløs, for hva jeg jeg gjøre da, jeg kan ikke fotball, jeg har aldri gått på fotball, og aldri lært fotball, og hvordan skal jeg lære det når vi bare har 3-4 uker på det, og ikke lærer det, men bare spiller det. Man blir på en måte litt sånn; hva skal jeg gjøre da?*

Anine illustrerer hvordan hun opplever vurderingspraksisen i faget. For det første savner hun at læreren formidler hvordan hun kan bli bedre i ting hun selv oppgir at hun ikke er så god i. For det andre trekker hun fram at hun ønsker å oppnå så god karakter som mulig, men opplever en form for maktesløshet, fordi hun føler hun ikke har muligheten til å utvikle seg i disse ferdighetene. I fotballeksempelen presiserer hun at de ikke *lærer* noe, men bare *spiller*. Igjen beskrives faget som et gjøre-fag, fremfor et læringsfag.

Flere elever i studien trekker fram at de gjerne skulle visst hva de kunne gjort for å få en bedre karakter. De oppgir at de sjelden får beskjed om hva de kan jobbe med, og at de ikke får skriftlige tilbakemeldinger som gir råd om hvordan de kan bli bedre. Mari fra fokusgruppe 1 sier:

*Han (lærerne) sitter og noterer ja, det har jeg sett, men han sier ikke noen kommentarer. Det kan hende vi får det etter hvert forhåpentligvis. Men han kommenterer ikke hvordan vi gjør det bedre.*

Det virker som Maris lærer trekker seg tilbake for å observere og vurdere elevene. Årsakene kan være mange, men det kan tenkes at læreren føler behov for å dokumentere skriftlig hva de ulike elevene kan. Jeg tenker at elevenes opplevelse av en lærer som observerer, kan stemme, i og med at lærere i Arnesen et al., (2013) også oppgir at de bruker tid på å dokumentere vurdering. At læreren ikke *kommenterer* hvordan de kan gjøre det bedre, kan sees i studien til Leirhaug og Annerstedt (2015), hvor 60 % av elevene rapporterte at de aldri eller kun én gang hadde fått tilbakemelding fra læreren om hvordan de kunne forbedre sin kompetanse.

Det er kun et fåtall av elevene i studien som oppgir at de har hatt eller skal ha en muntlig samtale med læreren hvor de snakker om underveisvurdering. De aller fleste rapporterer om tilbakemeldinger i timen som: «Nå har du gjort en bra jobb», «kast litt før eller kast litt



etter», «tommel opp» og «bra serve». Kathrine, også fra fokusgruppe 3, forteller:

*Hvis noen for eksempel ikke klarer å serve så viser hun (læreren) de (elevene), men jeg synes liksom at man kunne fått litt hjelp til hvordan man kan unngå å gjøre feil eller noe. For selv om man er ganske god, så kan man jo alltid bli bedre. Det er liksom ofte de dårligste som får hjelp. At hun liksom ikke bare skal fokusere på dem.*

Kathrine opplever at lærerens fokus på hvem som trenger hjelp i kroppsøvningsfaget, rettes mot de svake. Hun trekker frem at dersom du *ikke klarer å serve* i volleyball, får du hjelp, men dersom du egentlig får det til, selv om du har forbedringspotensial, blir du ikke prioritert. Jentene i fokusgruppen snakker om at de selv kan ta ansvar selv for å spørre om hva en kan gjøre bedre, men Ingrid påpeker:

*Ja, men jeg føler også at det går ut over karakteren din hvis du trenger hjelp.*

At Ingrid er redd for å be om hjelp hos læreren, kan tolkes som om hun føler det å be om hjelp er ensbetydende med å vise sine svake sider. Å «avsløre» hennes svake sider er hun ikke interessert i, fordi hun oppfatter at læreren ikke vet om disse. Hun frykter derfor at å «avsløre seg» kan komme til å slå negativt ut på karakteren hun oppnår i faget.

Det er spesielt i samtale om hvilke karakterer elevene har fått, at de uttrykker at de ikke vet hva de kan gjøre for å bli bedre. Anine og Mari forteller:

**Anine:** *Jeg fikk fem, og jeg synes det er en rettferdig karakter, men jeg har selvfølgelig veldig lyst til å få den opp. Og det tror jeg at jeg kan klare så lenge jeg bare vet hva jeg må jobbe med.*

**Mari:** *...Jeg føler jo selv at i gym så er det jo vanskelig for meg... å få forklart hvordan man for eksempel skal få en sekser. Fordi at om jeg ligger på en femmer, så føler jeg ikke at, kanskje det bare er meg som er dårlig til å spørre da, men jeg føler ikke at jeg får en sånn ordentlig forklaring på hvordan du kan komme opp i karakter, for jeg føler nesten ingen har sekser i gym...*

Både Anine og Mari uttrykker at de ønsker å oppnå karakteren 6, men at de ikke vet hva de må gjøre for å oppnå den. Selv om Utdanningsdirektoratet (2015a) presiserer at elevene bør få vite hva som skal til for å oppnå høyere kompetanse, er ikke dette noe Anine og Mari føler de får. I tillegg kjenner ikke Mari til andre elever som har oppnådd karakteren 6, og hun har

derfor ingen sammenligningsgrunnlag i forhold til hva hun må gjøre for å forbedre karakteren sin. Med utgangspunkt i Maris uttalelse om at hun *føler nesten ingen har sekser i gym*, beveger vi oss inn i studiens andre funn.

## 5.2 Lett å få 5, nesten umulig å få 6

Mari var ikke den eneste eleven i studien som følte at *nesten ingen* fikk toppkarakter i faget. Av de tjue elever i utvalget rapporterte tolv at de fikk 5 i standpunktkarakter i 1.klasse VGS. Én elev fikk karakter 3, fem elever karakter 4 og to elever fikk karakter 6. Karakterene er selvfølgelig ikke representative for andre enn utvalget, men andelen femmere, vil kunne forklare hvorfor flere elever mente det var *lett å få 5, nesten umulig å få 6*.

Da vi snakket om vurdering i kroppsøvfingsfaget, brøt Knut fra fokusgruppe 4 inn og sa:

*Men tingen er at alle kan få en femmer, hvis de vil. Det er den karakteren der alle får nesten.*

Jeg spurte Knut om han kunne utdype, og han forklarte:

*Fordi det er sånn der, du kan være sånn helt ok, så får du fem, også kan du være skikkelig god, men du er ikke best, så får du 5. Sånn har det liksom hele tiden vært. En kan sammenligne en person som er skikkelig aktiv i timene og du løper skikkelig bra og sånn, men han som er mindre, men gjør det greit og deltar, han får det samme... Du må være toppelven i klassen hvis du skal få sekser.*

Det er tydelig at Knut lar seg engasjere og synes dette er et viktig poeng å få frem. Flere ganger i løpet av intervjuet kommer han inn på den samme problematikken, og hans medelever deltar også i diskusjonen. Bakgrunnen for at Knut gjentatte ganger tar det opp, kan være fordi han, siden åttendeklasse, har forsøkt å få sekseren. Han fortalte han ga *all innsats* og at han hadde *fått sekser i utholdenhet og andre ting*, men at læreren likevel ikke ga ham sekseren. Da jeg spurte Knut om han hadde snakket med læreren sin om dette, etterlignet han læreren og sa:

*Kan ikke gi deg sekser, jeg gir bare det til de få.*

Læreren ga altså ingen god forklaring på hva Knut kunne gjøre for å oppnå sekseren. At læreren fortalte han kun ga sekseren til noen *få*, er ikke forenlig med utdanningsdirektoratets (2015a) beskrivelse av vurdering. Dersom Knuts kompetanse tilsvarte en sekser, skulle Knut

hatt en sekser, uavhengig av hva de andre elevene fikk. Ole og Anders i fokusgruppe 2, mente også det var vanskelig å få sekser fordi elevene ble sammenlignet med hverandre, og Anders eksemplifiserte:

*Det kan jo liksom være sånn at læreren tenker at han som får sekser, det er der du skal være, det er der resten skal være. Også blir klassen liksom vurdert ut i fra hans karakter... Hvis vi hadde for eksempel en Ronaldo eller Messi i klassen vår, så har vi jo ikke sjans da. For det å være like god som de to, det er jo ikke rettferdig.*

At elevene opplever de blir sammenlignet med andre i vurderingssituasjoner, er ikke i overensstemmelse med Opplæringslova § 3-13 og § 3-17. Elevene skal vurderes individuelt, og vurderingen skal ta utgangspunkt i elevenes kompetanse, sett ut fra kompetansemålene i faget.

Knut fortalte at han mistet motivasjonen til videre jakt på sekseren. Da han skjønte han aldri kom til å få den begynte han å *ha innsatsen til en femmer*, slik at han slapp å *slite seg ut*. Birk, fra samme fokusgruppe, fikk høre av læreren at han var en *sekserelev*, men da karakteren kom fikk han fem pluss. Han forstod ikke hvorfor læreren hadde gått tilbake på det han hadde sagt, noe Knut sa seg enig i og uttalte at lærerne *snakker så rart om det* (karakterer). Birks opplevelse kan sammenlignes med et eksempel fra Aasland, Walseth & Engelsruds (2019) studie, hvor en lærer fortalte en elev at hun ville få karakter fem, men at hun var en sekser i hans øyne. Da eleven spurte om hva hun kunne gjøre for å få sekseren, svarte læreren at hun bare måtte fortsette å prøve, og fremfor alt gjøre sitt beste. Kan det være dette Knut mente da han sa at lærerne *snakker så rart om det*. At læreren snakker ullent om karakterer, og ikke tydeliggjør hva som faktisk kreves?

Da elevene i studien ble bedt om å forklare innsatsbegrepet trakk de frem det å; *gjøre sitt beste, ikke gi opp, gå kjempesvett inn i garderoben samt fortsette å prøve selv om ikke tror du kommer til å klare det*. Flere av forklaringene på hva innsats er stemmer overens med hva læreren i Aasland et al., (2019) studie trakk frem som «tips» for hva eleven skulle gjøre for å få sekseren, men er innsats nok for å få toppkarakteren? Elevene ble gitt et eksempel med en elev som hadde svake ferdigheter i alle aktiviteter, men fordi eleven hadde svært god innstas, ga læreren ham karakter seks. Eksempelet skapte flere diskusjoner i fokusgruppene, hvor elevene både var enige og uenige med lærerens vurdering av eleven. Hanne fortalte:

*Det er jo bra, men samtidig så kan du si at det er litt urettferdig for den eleven som er skikkelig skikkelig god i sport, og har god innsats, når den personen som ikke er så god sportslig, eller med ferdigheter, at de skal få samme karakter. Jeg skjønner også hva læreren mener, men hadde det vært meg som var skikkelig god i sport og fikk sekser, også var det en elev som ikke hadde gode ferdigheter men fikk 6, så hadde jeg blitt litt sånn, litt sånn «hva søren» hadde jeg tenkt.*

Ole mente derimot det var rettferdig at eleven fikk sekser. Han trakk frem at eleven, med det dårlige utgangspunktet, aldri ville ha sjans til å forbedre såpass mye i kroppsøvningsfaget at han kunne oppnå en sekser. Knut mente eleven fikk seks fordi læreren synes synd på han, og påpekte at innsats ofte hjelper de *svake* elevene, men at det skal *ekstremt* mye til at *innsats* hjelper en sterk elev til å oppnå sekseren. De aller fleste mente eleven fra eksempelet burde fått karakter 4 eller 5, og at sekseren var forbeholdt elever som både viste fair play og hadde gode ferdigheter. Mari poengterte at dersom innsats var grunnlag nok for en sekser, ville jo alle kunne få toppkarakter dersom de gjorde sitt beste. Da elevene skulle forklare hva de opplevde ble vektlagt i vurderingen, trakk Anders fra fokusgruppe 2 frem at de måtte være *gode i de tingene de hadde*. Edgar fortalte at det læreren vurderte og anså som det viktigste var *fair play*. I tillegg presiserte Edgar:

*Men i tillegg så kom jo det med at man, man kunne ikke bare være fairplay, man måtte også få gode resultater. Å være i egentlig fysisk god form for å kunne få den høyeste karakteren, så det var liksom det inntrykket jeg fikk av det. Hvis man ikke viste fairplay så fikk man ikke sekseren.*

Edgar trakk frem *fairplay*, *gode resultater* og *god fysisk form* som kriterier for å få toppkarakteren. Flere elever opplevde at læreren la mye vekt på innsats og fair play, men at det var prestasjonene som gjaldt dersom en skulle ha sekser. Lærerne i studien til Redelius et al., (2009) trakk frem det å *komme på tiden*, *ha med riktig utstyr*, *vise interesse for faget*, *aktivitet i timen*, *fair play*, *kompetanse*, men også elevens *prestasjon* som begrunnelser for vurdering. Dersom eleven ikke presterte høyt, var de førstnevnte vurderingskriteriene ikke nok for å få toppkarakteren. Aasland, Walseth & Engelsrud (2019) viste i sin studie at eleven var avhengig av å fremvise idrettslige ferdigheter, særlig i de tradisjonelle ballspillene for å få toppkarakteren. I tillegg måtte eleven fremvise god fysisk form, noe som kan sees i sammenheng med Edgars uttalelse om at *god fysisk form* var et kriterium for å få toppkarakteren. En kan spørre seg om én økt med kroppsøving i uka er nok til at eleven blir *i god fysisk form*, eller om dette er noe de selv må ta ansvar for. Om sistnevnte stemmer, vil kun elever som har bakgrunn fra idretten, eller som trener mye på fritiden, være dem som har

mulighet til å oppnå en god karakter. Anine mente at elever som *allerede kunne* den aktuelle idretten hadde en klar fordel i faget fordi det ble forventet visse *forkunnskaper*. Hun presiserte at det var *lettere* for dem, da det var *vanskelig å skulle lære en idrett på kort tid*. Aasland et al., (2019) ser det som problematisk at lærerens vurderingspraksis ikke gjenspeiler det som gjøres i undervisningen. Læreren vurderer idrettslige ferdigheter utover det man kan forvente at elevene kan tilegne seg i kroppsøvingstimene .

Flere elever i utvalget mente også at elever som smisket, og som ble favorisert av læreren, hadde lettere for å få en sekser i faget. Tora, fra fokusgruppe 4 opplevde at læreren på ungdomsskolen favoriserte elever og fortalte:

*Læreren min i 10.klasse han hadde sånne favorittelever, så da ga han toere og treere til de som var skikkelig dårlige, også ga han fem til de som var skikkelig gode, og seks til de han likte best, selv om de ikke gjorde så mye.*

Flere elever trakk frem lignende historier, og Benjamin fra fokusgruppe 1 sa:

*Ja, i fjor da var det jo en lærer, og han var veldig sånn, han ga alle gode karakterer i gym, men han trakk ut noen favoritter igjen foran alle. Sånn som alle fikk nesten femmere og seksere, men han ga meg en dårlig unnskyldning for at jeg ikke fikk sekser, mens det var noen andre som jeg vet har vært late, som vi er flere som har sett det året. Og de fikk seksere, bare fordi de var så gode til å snakke med han da. Så jeg har vært litt irritert på sånn ting, urettferdig dømming.*

Tora og Benjamin påpeker at elever som *er gode til å snakke med læreren*, og elever som læreren *liker best* er de som får sekser. Begge trakk frem at disse elevene *ikke gjorde så mye* eller var *late*, noe Benjamin synes var urettferdig. Tora og Stine følte også at læreren ga sekser til dem han likte best, og femmer til de andre, mens Knut mente elevene måtte *slikke rumpa til læreren*, altså smiske, for å få toppkarakteren. At det finnes elever som smisker med læreren har nok mange opplevd i sin tid på skolen, og det er heller ikke helt uvanlig at enkelte elever prøver å godsnakke med læreren for å få bedre karakter (Lødding, Seland & Prøitz, 2016). Flere elever oppgir at de faktisk har fått bedre karakterer etter at de har snakket med læreren om temaer de vet han/hun interesserer seg for (Lødding et al., 2016).

### **5.3 Testing og følelsen av å bli observert hindrer elevene i å ha det gøy i kroppsøvingsfaget**

Samtlige elever i undersøkelsen oppga at de likte kroppsøvingsfaget, eller at de syntes det var *helt greit*. Selv om det var mange av elevene som likte faget, var det flere av elevene som ga

uttrykk for at de ikke likte testing og følelsen av å bli observert av lærer eller medelever. De fortalte de ble testet i 3000 meter, hvorav noen fokusgrupper også trakk frem styrketest, bip-test og orienteringsløp på tid, som eksempler på tester læreren brukte i faget. Følelser som *stress, nervøsitet, prestasjonsangst, panikk, press* og *forventninger* ble nevnt i sammenheng med testing.

I forbindelse med at elevene skulle fortelle om sin første opplevelse med vurdering i kroppsøvningsfaget, kom de aller fleste inn på testing i ungdomsskolen. Overgangen fra barneskole til ungdomsskole opplevdes som stor for enkelte elever. Anine og Gisle fortalte at de likte kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen, men at *testing* og *prestasjonsrettede øvelser*, gjorde at de kjente på *prestasjonsangst* og *panikk*. De fortalte at de gruet seg til slutten av de ulike aktivitetskursene, for da skulle de testes. *Presset* rundt det å måtte *prestere*, eller det å *få noe til*, ble trukket frem som det verste med testingen. Både Anine og Gisle opplevde at de taklet testingen bedre etter at de begynte på videregående. Anine fortalte at da hun sluttet å *sammenligne* seg med andre. Isteden for å tenke at hun *ikke var god nok*, fokuserte hun på *alt hun fikk til*. Gisle skjønnte det var unødvendig å *grue* seg så mye på forhånd, da testen måtte gjennomføres uansett. Han fortalte at han sluttet å *bry seg* om resultatet, og heller fokuserte på å *gjøre sitt beste*.

Da elevene ble spurt om hvordan disse testene ble gjennomført, fortalte flere at de fikk karakter ut fra *tiden* de løp på, eller hvor mange *repetisjoner* de gjennomførte på styrketestene. En slik vurderingspraksis er ikke forenlig med kompetansemålene i faget og opplæringslova § 3-3 (Utdanningsdirektoratet, 2012), og henger kanskje igjen etter gamle tradisjoner. Elevene oppga at de naturligvis også ble testet i fag som matematikk og norsk, men de at opplevde testingen i kroppsøvningsfaget skilte seg ut. Anine fortalte at:

*Men når vi har 3000 meter så ser jo alle at du kommer sist i mål på en måte, eller at hvis noen har styrketest så ser jo alle at du bare klarer 5 pushups. Mens de andre klarer veldig mange flere pushups. Kanskje man stiller...(leter etter ord).*

**Intervjuer:** Bli mer synlig?

**Anine:** Ja, blotta.

At elevene var *synlige* og følte seg *blotta* i vurderingssituasjoner, gjaldt ikke bare når de gjennomførte tester, men også i generelle undervisningssituasjoner. Birk fortalte at lærerne

vurderte elevene gjennom å *se*, og jeg spurte videre om de opplevde at læreren observerte mye i timene. Tora svarte da:

*Ja, jeg synes det. Jeg klarer ofte ting når læreren står med ryggen til, men når han ser på meg så... Ja, for jeg klarer det så bra når de ikke ser på meg, men så bare oi, shit... Jeg blir bare litt stresset, for jeg vil gjøre det bra når han ser på meg.*

Stine kjente seg igjen i Toras eksempel, mens Knut gjorde ikke det. Han mente det kom av at han var vant til at treneren observerte han, og at han derfor ikke ble nervøs i slike situasjoner. Da fokusgruppe 5 ble spurt om hvordan de merket at læreren vurderte dem, svarte Anine og Edgar:

**Anine:** *Han står og ser på veldig mye. Man føler at man må være på i alle timene. Og at man liksom hele tiden blir overvåket.*

**Edgar:** *Ja, du vet han følger med, og man vet at han vurderer det meste du gjør, så da går jo det utover innsatsen, at man gir litt ekstra.*

Jeg spurte videre hvordan det opplevdes å føle seg overvåket. Anine tok ordet og sa:

*Noen ganger så gjør det at man gir mer innsats, eller liksom yter litt bedre selv om man er sliten, men noen ganger så føler man at.. eller jeg merker at i sånn type volleyball og innebandy og sånn, så må man på en måte klare ting. Da må man prestere, og man skal på en måte skyte riktig og man skal ta sånne vurderinger hele tiden. Og man på en måte at man blir stresset fordi man ikke klarer å gjøre det så bra som man egentlig kan det. Sånn i løping, så går det bra, for da skal man bare løpe, og da er det ikke noe man kan gjøre feil på en måte. Men i sånne ballspill og sånn for eksempel så er det lettere å gjøre feil når man vet at han står og ser på.*

At elevene følte seg *overvåket* eller *observert* i kroppsøvingsundervisningen resulterte både i at enkelte elever ga mer innsats, men også at noen ble *stresset*. Fordi læreren vurderte gjennom å *se*, følte flere elever at de måtte være *på i timene*, og at de ga *det lille ekstra*. Det å være *på* og gi *det lille ekstra*, kobler jeg til det å vise innsats. Jeg argumenterer derfor for at det å *bli sett* kan sammenlignes med funn fra Aasland et al. (2017) studie hvor elevene er klar over at læreren *følger med* på hva de gjør i timen. Som Aasland et al., (2017) trekker frem, kan det igjen føre til at elevene selv kan vurdere om de skal vise god innsats når læreren ser på dem.

Elevene som ble stresset i undervisningen, var også dem som ikke likte testing. Tora forteller at hun ikke liker testing fordi:

*...jeg føler jeg får litt sånn angst, eller prestasjonsangst, fordi jeg er redd for å feile.*

Kathrine og Ingrid i fokusgruppe 3 trakk i større grad frem at de ikke synes det var gøy å bli testet i noe de ikke følte seg gode i. Ingrid fortalte:

*For min del, så har jeg ikke så god kondis og da løper alle foran meg. Og hvis det er en gutt så kan han løpe tre runder forbi meg, og da vil jeg bare gi opp. Også får jeg ganske dårlig tid, mens i styrke, jeg sa jo det at jeg har trent styrke siden 1.klasse VGS, så der klarer jeg meg godt.*

At andre elever presterer bedre er også noe som ser ut til å være en faktor for at enkelte elever ikke liker testing. Evy og Kathrine trakk frem at mange grudde seg til testingen fordi de var redde for at andre skulle se de ikke fikk det til. De beskrev det å komme sist inn på 3000 meteren som flaut. Kathrine fortalte at hun selv ikke var sterk, men at hun likevel ikke syntes det var flaut å bli testet i for eksempel armhevinger:

*Jeg bryr meg liksom ikke så mye om at jeg driter meg ut. Men jeg klarer litt mange situps. Men jeg gruer meg ikke til å vise det til folk.*

Kathrine forteller at hun ikke bryr seg så mye om å *drite seg ut*, men hun trekker også frem at hun klarer *litt mange situps*. Hun har også fortalt at hun synes det er greit å løpe 3000 meter, fordi hun er *litt god* til å løpe. Kathrine har derfor flere tester hun opplever mestring i, noe som kan resultere i bedre selvtillit, slik at hun ikke *bryr seg* om at hun ikke er like god i armhevinger.

Sigrun fortalte at hun fortsatt ble svært nervøs i forkant av testingen, noe hun mente aldri kom til å endre seg. Da hun ble spurt om hvorfor hun ble så nervøs, svarte hun at det var fordi hun ønsket en *god karakter*. Sigrun likte verken testing på ungdomsskolen og heller ikke på videregående Hun sa:

*Jeg liker det fortsatt ikke, for jeg er ikke så god i gym. Så det er derfor.*

Sigrun fortalte hun prioriterte andre fag over kroppsøvningsfaget. Hun leste heller geografi eller regnet matte enn å jobbe med sin fysiske form, for hun mente hun hadde en mye bedre sjanse til å *endre karakteren i andre fag enn i gym*. Årsaken hun trakk frem, var at hun trengte



*mer enn et par uker for å bli i bedre fysisk form.* Jeg spurte Sigrun om hun trodde hun ville likt testing bedre dersom hun hadde følt seg god i faget. Hun svarte:

*Ja, kanskje. Jeg tror nok det. For da blir man litt tøffere, eller man bryr seg kanskje ikke så mye om de rundt. At de skal se på deg og sånn.*

Sigrun oppga karakteren som årsaken til at hun ble så nervøs. Det er tydelig at hun er opptatt av å gjøre det godt på skolen, og at karakterer betyr mye for henne. Sjansen for å endre kroppøvningskarakteren beskrev hun som liten, og hun fortalte at hun derfor hadde valgt å prioritere andre fag. Sigrun anså seg ikke som god i faget, men hun uttalte at dersom hun hadde følt seg god, ville hun kanskje vært tøffere og ikke brydd seg så mye om de rundt. På bakgrunn av hennes siste uttalelse, tolker jeg at Sigrun også synes testing er ubehagelig fordi hun er redd for at andre skal *se* at hun *ikke er så god*. Dersom hun hadde følt seg god i faget, ville det mest sannsynlig resultert i høyere selvtillit, slik at hun ikke *hadde brydd som så mye om de rundt*.

Et siste aspekt som gjorde at flere gruet seg eller ikke likte testing, baserte seg på andres forventninger til dem. Både Hanne, Ingrid, Evy, Knut og Edgar ga eksempler på at de følte de måtte prestere høyt fordi det var forventet. Ingrid fortalte:

*Jeg følte læreren forventet mye av meg, at jeg liksom skulle løpe på en god tid på 3000 fordi hun vet at jeg er sporty og driver med mye aktiviteter på fritiden. Men da jeg løp på dårlig, så ble jeg, både jeg og læreren litt skuffa.*

I Ingrids eksempel trekker hun frem læreren som den hun følte hun må prestere for. På bakgrunn av at hun ble oppfattet som *sporty*, opplevde hun at læreren forventet det ville resultere i en *god tid* på 3000 meteren. Da det ikke gikk som forventet, følte Ingrid at også *læreren ble skuffet*. Hanne var derimot mer redd for å ikke prestere overfor klassekameratene sine. Hun fortalte de anså henne som i *god* form, fordi hun spilte håndball, og hun syntes det var *skummelt* å måtte forsøke å innfri deres forventninger.

Elevene nevnt ovenfor var alle idrettsaktive elever. Nettopp derfor følte de et ekstra press rundt testing og prestasjonssituasjoner. Det skal sies at det var ingen klar sammenheng mellom elevene som ikke likte testing, og deres aktivitetsvaner.

## 6 Diskusjon

I dette kapittelet vil studiens funn tolkes opp mot Bourdieus analytiske begreper samt tidligere forskning. Betydningen av studiens funn vil også diskuteres opp mot det som er beskrevet i litteraturen. For å skape god oversikt er kapittelet strukturert inn i tre deler ut fra funnene som er identifisert. Avslutningsvis redegjør jeg for studiens styrker og svakheter.

### 6.1 Usikkerheten om hva de skal lære og hvordan de kan forbedre seg

Undervisvurdering og vurdering for læring er to sentrale begreper i en god vurderingspraksis. I studiens første funn var elementer knyttet til de fire prinsippene for god undervisvurdering stadig et tilbakevendende tema. Innføringen av Kunnskapsløftet medførte et økt fokus på vurdering for læring i undervisvurderingen (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Informasjon om hvilken kompetanse eleven skal ha tilegnet seg etter endt opplæring er formulert i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Det er lærerens ansvar å gjøre elevene kjent med hva som er mål for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Fordi kunnskapsløftet er en læreplan med rom for tolkning når det gjelder innhold og metoder, kan det være nødvendig at lærerne presiserer hva kompetanse i eksempelvis volleyball eller orientering er i egne læringsmål.

Elevene i studien oppga at det var vanskelig å vite hva de skulle lære i faget, noe som sammenfaller med forskningen til Leirhaug og Annerstedt (2015). Elevene fortalte imidlertid at de selv sjelden sjekket hva som lå på It's Learning. På den ene siden kan en tenke at det er elevens ansvar å gjøre seg kjent med målene for faget så lenge de er gjort tilgjengelig. På den andre siden kan det tenkes at kompetansemålenes formulering er for abstrakte eller uklare til at en kan forvente at elevene forstår dem. Elevene som deltok i undersøkelsen fortalte at læreren ikke snakket om kompetansemålene i faget. Det virket likevel som at i alle fall én lærer hadde fokus på mål for aktiviteten, da han hadde forklart læringsmål som «tommelfingerregelen» og «siste sikre». Spørsmålet er imidlertid om læreren har tydeliggjort at målene i orientering er egne læringsmål som er utformet fra kompetansemål i faget. Ville en slik informasjonen ført til at elevene i større grad kjente til kompetansemålene? Eller handler det om at elevene egentlig ikke bryr seg om målene så lenge de har det gøy?

Flere studier viser at lærerne legger stor vekt på at kroppøvfingsfaget skal være gøy (Redelius et al., 2009; Redelius et al., 2015), men det kan igjen gå på bekostning av lærerens fokus på

mål for timen (Redelius et al., 2015). Flere elever fortalte at de aldri hadde fokus på mål, men at det viktigste var *å spille og ha det gøy*. Anine fortalte også at fotballundervisningen bestod av spill, uten fokus på læring. Når kroppsøvningsundervisningen består av aktiviteter uten konkrete mål og fokuset gjerne er på spill, blir kroppsøvningsfaget mer et gjøre-fag enn et læringsfag (Redelius et al., 2015). En slik praksis har det vært tradisjon for i kroppsøvningsfaget, og det kan tenkes at selv om vurderingen i faget etter 2006 skulle være mer målrelatert (NOU 2004:7), henger tradisjonene igjen (Redelius et al., 2015). Dersom dette er tilfellet kan en spørre seg om en kan forvente at elevene selv blir kjent med kompetansemålene? Bør læreren heller endre sin undervisningspraksis, slik at kroppsøvningsfaget i høyere grad blir et læringsfag, med fokus på mål og læringsutbytte? (Redelius et al., 2015).

Selv om det å kjenne til målene for faget ikke virket å være så viktig for elevene, uttrykte flere at de ønsket å vite hva de kunne gjøre for å *forbedre seg*. Det å få en bedre karakter opplevdes som viktig for mange, og enkelte ble frustrert over at de ikke visste hva de skulle foreta seg for å forbedre den. Karakterer er lastet med verdi, og de signaliserer hva som ansees som viktig i faget (Redelius et al., 2009). At elevene ønsket en så høy karakter som mulig er forståelig da karakterer både kan ha innvirkning på elevenes selvtillit, men også gi adgang til mer utdanning eller arbeid (Redelius et al., 2009; Wilken, 2008). Bourdieu mener karakterer kan anses som skolens kulturelle kapital (Wilken, 2008, 2011), hvor læreren er den som har makten til å vurdere hvilke egenskaper som tildeles verdi. Måten de vurderer og setter karakterer på, gjør at egenskapene de tildeler verdi blir synlige (Redelius et al., 2009). Ikke bare for den enkelte elev, men for hele klassen. Makten lærerne innehar med tanke på vurdering og karaktersetting er derfor et stort ansvar (Redelius et al., 2009).

I og med at karakterer fungerer som utvalgsinstrument til høyere utdanning blir det ytterst viktig at karaktersettingen er rettferdig, skriver Annerstedt (2010). Ulike studier viser imidlertid at lærernes vurderingspraksis varierer fra lærer til lærer (Arnesen et al., 2013; Redelius et al., 2009; Redelius et al., 2015; Aasland & Engelsrud, 2017), og at så mange som 60 % av elevene oppgir at de aldri eller kun én gang har fått tilbakemelding på hvordan de kan forbedre sin kompetanse (Leirhaug & Annerstedt, 2015). En slik vurderingspraksis er ikke i tråd med forskrift til opplæringslova. Der kreves det at læreren tydeliggjør hvordan han/hun vurderer etter de fire prinsippene for god underveivurdering. På den måten kan elevene få en bedre forståelse av hvordan elevvurderingen foretas. Noe av utfordringen for

læreren skyldes trolig at det er vanskelig for mange å uttrykke/formidle hva elevene skal lære (Redelius et al., 2015). Om lærere har vanskeligheter med å formidle læringsmål er det stor sannsynlighet for at ikke elevene forstår hva de skal lære og hvordan de skal kunne forbedre seg.

Utdanningsdirektoratet er tydelige på at de fire prinsippene for god undervisvurdering er en del av forskrift til opplæringslova, og er noe alle elever har rett på (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Elevene i studien savnet både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger fra læreren. Tilrop som «bra serve» eller «nå har du gjort en god jobb» er ikke nok til at elevene vet hva de skal jobbe med (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Tilbakemeldingene må gi elevene informasjon om hva de mestrer, men også hva de bør gjøre for å bli bedre i faget. Tilropene nevnt overfor er motiverende og oppmuntrende tilbakemeldinger, men det gir ikke elevene nok informasjon om hva som er bra, eller hva som kan bli bedre (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Videre må tilbakemeldingene ha et faglig innhold, og de må knyttes opp til målene i læreplanen. Derfor er det igjen viktig at læreren tydelig presenterer de ulike målene for eleven, slik at eleven vet hva han/hun skal lære, og videre kan knytte tilbakemeldingen opp mot det aktuelle målet (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Enkelte elever følte at svake elever fikk mest hjelp til hvordan de kunne forbedre seg. Redelius et al. (2009) peker på at lærerne i deres studie ønsket at faget skulle være for alle, men aller mest for dem som av ulike grunner slet i faget. Det kan se ut som om mange av de elevene som sliter i faget, er de som har liten erfaring med idrettsaktiviteter fra fritiden. (Moen et al., 2018). Studien deres viser sterk positiv korrelasjon mellom grad av involvering i organisert idrett og elevens fornøydhetsnivå med faget. Det ser med andre ord ut som at elever som allerede har den relevante kapitalen som kroppsøvingfeltet anerkjenner, trives bedre i faget enn elever som ikke innehar kapitalen fra idrettsfeltet. Hva som anerkjennes som verdifull kapital, vil diskuteres videre i kapittel 6.2.

## 6.2 Lett å få 5, nesten umulig å få 6

Elevene opplever at karakteren 6 henger høyt, så høyt at nesten ingen får den. Karakteren er en beskrivelse på at eleven har *framifrå* kompetanse i faget, mens karakteren 5 vitner om at eleven har *mykje god* kompetanse (opplæringslova, 2006). Det er et klart skille mellom dem, men er skillet så stort at det er *lett* å få 5, nesten *umulig* å få 6?

Flere elever ga uttrykk for at svært god innsats burde vært nok til å oppnå karakter 4 eller 5. At innsats er en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvfingsfaget, gjør det mulig å ta hensyn til elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). På den måten kan elever med lav kompetanse, og forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse, ha mulighet til å oppnå en god karakter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hvis det er slik at Utdanningsdirektoratets *rundskriv-1-2010* beskrivelse av hva som defineres som en god karakter fortsatt gjelder, vil en god karakter ansees å være 5 og 6 (Vinje, 2016). Det vil i utgangspunktet si at elever med svært god innsats skal kunne få karakter 6, men slik opplever ikke elevene at det er.

Fair play og prestasjon, altså det å oppnå gode resultater, er noe av det elevene mener skiller karakter 5 og 6. Også studien til Redelius et al., (2009) får fram funn som indikerer at elever må oppnå gode sportslige resultater for å kunne oppnå den høyeste karakteren. Elevene trakk også frem innsats og det å være i fysisk god form som en del av vurderingsgrunnlaget i faget. En kan skjelve fagets symbolske verdi i de ulike egenskapene som er nevnt. Den symbolske kapitalen anerkjennes som noe verdifullt av aktørene i feltet. I hovedsak er læreren og elevene aktører i kroppsøvfingsfeltet, og betingelsen for at noe skal ansees som verdifullt, er at det finnes elever i faget som er predisponert til å oppnå de spesifikke kvalitetene (Redelius et al., 2009; Wilken, 2011). Spørsmålet er bare hva som tillegges *mest* verdi? På bakgrunn av min og andres forskning kan det se ut til at *fair play* og *prestasjon* er de egenskapene som ansees som mest verdifulle, og som er påkrevde for at eleven skal kunne oppnå karakteren 6 (Redelius et al., 2009). En prestasjon beskrives som alt som kan måles, og karakteriserer en resultatorientert tenkning (Redelius et al., 2009) noe som ikke er i tråd med fagets formål og kompetansemål. Det er også elever i utvalget som trekker frem innsats som det aspektet læreren oppgir han tillegger mest verdi, men de opplever samtidig at det å vise innsats ikke er tilstrekkelig for å oppnå toppkarakteren.

At elevene opplever enkelte kroppsøvlingslærere som resultatorienterte, kan tenkes å ha en sammenheng med deres tidligere erfaringer med- og kunnskaper om idrett. Kroppsøvlingsfaget har tidligere blitt beskrevet som et svakt autonomt felt, nettopp fordi det er svært gjennomtrengelig for innflytelse fra andre felt (Redelius et al., 2009). Fagpersoner med kompetanse innen helse og idrett og alle undervisere i kroppsøvlingslærerutdanningen, vil kunne påvirke praksisen i faget (Hunter, 2004). Kroppsøvlingslærerstudentene i den svenske studien til Larsson et al., (2018) var sterkt påvirket av erfaringer fra idretten, noe som hadde utviklet deres idrettslige habitus. Studentene hadde stor tro på at de skulle følge sin lidenskap for idrett, selv i arbeidet som kroppsøvlingslærere. Deres mål var også at elevene, interesserte og uinteresserte, skulle utvikle den samme idrettslige lidenskapen (Larsson et al., 2018). Kan det tenkes at lærere som fortsatt legger stor vekt på prestasjoner og resultater, er så sterkt bundet av sin idrettslige habitus at de ikke klarer å endre undervisnings og vurderingspraksis?

Studier som har undersøkt lærerens endrede vurderingspraksis etter innføring av ny læreplan, viser tydelig at flere læreres undervisnings- og/eller vurderingspraksis er uendret (Arnesen et al., 2013; Petter. E Leirhaug & Annerstedt, 2015; Petter E. Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016; Moen et al., 2018; Redelius et al., 2009). Som nevnt ovenfor ser det ut til at læreres (idrettslige) habitus ser ut til å ha betydning for deres undervisnings- og vurderingspraksis. Ifølge Bourdieu vil individets habitus være seiglivet og lite foranderlig, og av den grunn kan det tenkes at det er utfordrende å skulle endre læreres vurderingspraksis – til en praksis som er i tråd med styringsdokumenter i faget. Flere av studiene rapporterer om behov for styrking av lærernes vurderingskompetanse. (Arnesen et al., 2013; Petter. E Leirhaug & Annerstedt, 2015; Petter E. Leirhaug et al., 2016).

Flere elever opplevde at de ble sammenlignet med andre i vurderingssituasjoner, noe som ikke er i overenstemmelse med opplæringslova (opplæringslova, 2006). I tillegg presiserte de at elevene de ble vurdert opp mot presterte på et så høyt nivå, at de ikke ville ha sjans til å gjøre det samme. Jeg har tidligere vært inne på at lærerens vurderingspraksis kanskje ikke alltid gjenspeiler det som gjøres i undervisningen (Aasland et al., 2019). Det vil si at læreren vurderer idrettslige ferdigheter ut over hva en kan forvente i faget. Om det er tilfellet vil de idrettsaktive elevene ha en klar fordel. I tillegg vitner lærerens vurderingspraksis, hvor elevenes sterke prestasjoner er det som tillegges mest verdi, om at læreren er mer innenfor idrettsfeltet enn kroppsøvlingsfeltet. Det vil da være logisk at prestasjoner er noe av det som gir høyest symbolsk kapital og best uttelling på karakteren.

Et annet punkt som kan diskuteres er at noen lærere ser ut til å ubevisst favorisere elever som allerede innehar den relevante kapitalen i kroppsøvningsfaget. Den sosiale sorteringen læreren utfører, har han som regel ingen intensjon om å bidra til, men mange vet ikke at de gjør det (Wilken, 2008). Elever uten denne relevante kapitalen får sjelden vedsatt sin kompetanse, og har derfor vanskeligheter med å veksle sin kompetanse inn i kulturell kapital. Eksempelvis trakk Tora frem at «de dårlige elevene bare fikk toere og treere», noe som kan tyde på at deres kompetanse ikke ble verdsatt som kulturell kapital. En slik form for favorisering betegner Bourdieu som symbolsk vold. Kroppsøvningslæreren bidrar i slike tilfeller til å reprodusere de objektive maktforholdene i samfunnet (Wilken, 2008). Da enkelte elever i studien opplevde at læreren favoriserte andre elever i klassen, kan tenkes at den favoriserte eleven hadde den relevante kapitalen i faget. Elevene påpekte også at elevene som ble favorisert var gode til å *snakke med læreren*. Fordi hvert felt består av et strukturert system av sosiale relasjoner (Hunter, 2004) kan det tenkes at elevene forsøkte å godsnakke seg til en bedre relasjon, for igjen å håpe på en bedre karakter (Lødding et al., 2016).

### **6.3 Elevenes opplevelser av fysiske tester**

Mange av elevene fortalte også om ulike tester som benyttes i faget. Å bruke fysiske tester har lange tradisjoner i fagets praksis, til tross for at veiledning til læreplan foreskriver at kompetansemålene i læreplanen ikke er formulert på en måte som angir at eleven skal vise styre, løpe fort eller hoppe høyt. Bruk av resultater fra tester som vurderingsgrunnlag kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringslova § 3-3 (Utdanningsdirektoratet, 2012). Elevene fortalte at det ble gjennomført utholdenhetstester, og noen av elevene hadde også gjennomført styrketester. For enkelte av elevene kunne slike tester fremkalle stress, nervøsitet, prestasjonsangst, panikk, og press. At undervisnings- og vurderingspraksis kan oppleves slik, er lite forenelige med fagets formål om å skape glede, mestring og inspirasjon gjennom aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015b)

Samtlige elever i utvalget hadde blitt testet i kroppsøvningsfaget både på ungdomsskolen og på videregående skole. Da rundskrivet ble utgitt i 2012, var elevene 10-11 år gamle og gikk fortsatt på barneskolen. Rundskrivets *Udir-8-2012* problematisering rundt testbruk i kroppsøvningsfaget har dermed ikke blitt etterfulgt av elevenes kroppsøvningslærere. At elevene ikke stiller spørsmål rundt en slik praksis vitner om at doxa, antakelsen om at bruk av testing i faget er legitimt, er rådende. Tradisjonelt sett har testing alltid vært en del av

kroppsøvningsfaget, og det har nok rådet en generell aksept av at «sånn er det bare». Likevel er det forunderlig at lærerne ikke har endret denne praksisen, og at de fortsetter som før, uten at noen sier i fra. Elevene godtar kanskje testingen i faget uten at det går opp for dem at det finnes andre måter å vurdere dem på. I og med at elevene ikke kjenner til målene for faget, kan det også tenkes at de ikke kjenner til rundskrivet og forskriften til opplæringslova. På bakgrunn av det kan en trekke frem symbolsk vold, den usynlige formen for makt, lærerne har over elevene i en slik situasjon. Både lærerne som utfører makten, og elevene som makten utøves på, miskjenner at det skjer. Det er kanskje en av årsakene til at noen lærere fortsatt benytter testing i faget.

At testing ikke var gøy baserte seg på at flere elever ikke følte seg gode i det de ble testet i. De synes det var flaut at andre elever kunne se hvordan de presterte. På samme måte synes flere det var ubehagelig å føle seg observert i undervisningen. Fordi læreren er den som *ser* og som har *makt* til å vurdere hva som anerkjennes verdifullt, resulterte det i at flere elever ble stresset og nervøse. Enkelte følte også de fikk ting bedre til når læreren ikke så på dem. Imidlertid var det noen som oppga at de hadde bedre innsats som et resultat av at læreren så på dem, som er sammenfallende med Aasland og Engelsruds (2017) studie. En lærer som opplever at elevene blir nervøse basert på at han/hun ser på dem, bør kanskje tenke over om han/hun er for mye «dommer» og for lite «trener» i vurderingsarbeidet. Det kan tenkes at elevene ville opplevd vurderingsprosessen mer positivt dersom læreren i større grad fremstår som en som skal *lære* elevene noe, fremfor å fungere som en *observatør* som bare vil se hva de *allerede kan*.

I testing hvor elevenes resultater er det eneste som vurderes, anerkjennes kun elevens prestasjon. Elever som opplever å prestere dårlig på en test, og som i tillegg får en karakter direkte ut fra resultatet, får tydelig «beskjed» om at deres kompetanse ikke kan veksles inn i kroppsøvningsfagets kulturelle kapital. I diskusjonen av studiens første funn ble det trukket frem at lærerne i Redelius et al., (2009) ønsket at faget skulle være for alle, og ikke minst for dem som av ulike grunner slet i faget. Så lenge faget har en vurderingskultur som kjennetegner idrettsfeltet, vil mest sannsynlig læreren ha problemer med å nå ut til alle elevene, og spesielt dem som ikke er aktive på fritiden. Dette fordi elever som allerede har den relevante kapitalen som kroppsøvningsfeltet anerkjenner, trives bedre i faget, enn elever som ikke innehar kapitalen fra idrettsfeltet (Moen et al., 2018).



Høsten 2020 får skolen og kroppsøvingsfaget nye læreplaner. I kroppsøvingsfaget skal det blant annet legges mer vekt på bevegelsesaktiviteter, lek og øving, og faget skal være mindre idrettsrettet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det er ganske tydelig at mange av elevene opplever resultatorientert undervisning og vurdering, fremfor målorientert. Innflytelse fra andre felt, lærerens habitus og fagets sterke tradisjoner med bruk av testing og spill i undervisningen er noe av det som kan tenkes å være årsaken til det. Forhåpentligvis klarer kroppsøvingslærerne å snu den årelange trenden, og ta i bruk den nye læreplanen med dens intensjoner.

#### **6.4 Studiens styrker og svakheter**

En svakhet for denne studien er at jeg ikke har inkludert lærere som informanter. Dersom jeg i tillegg hadde involvert dem, ville jeg i større grad fått et innblikk i vurderingspraksisen sett fra både lærernes- og elevenes vinkel. Det som skrives om læreres vurderingspraksis baserer seg kun på elevenes opplevelser. Jeg kan derfor ikke hevde at elevenes opplevelser av vurdering i kroppsøving vil være i overenstemmelse med lærerens opplevelse. Likevel gir funnene som presenteres innsikt i hvordan vurderingspraksisen og læreren oppleves fra elevenes syn, noe som også kan være bra, da andre meninger og opplevelser ikke overskygger elevenes fortelling.

Fokusgruppeintervjuene førte til mange gode diskusjoner, men enkelte elever var lite delaktige. Jeg er overbevist om at diskusjonene førte til flere interessante data jeg ikke hadde fått ved kun å intervjué én og én elev, men det kan også tenkes at enkelte elever ikke turte å åpne seg opp for gruppa og fortelle om de emosjonelle aspektene rundt vurdering. Utvalget mitt bestod for det meste av elever som hadde fått karakter 4 og 5. Jeg kan på den ene siden tenke at elevene representerer det gjennomsnittlige landskaraktersnittet for faget på 4,6 (Statistisk sentralbyrå, 2018), men på den andre siden ville jeg kanskje fått et fyldigere datamaterialet dersom elevene hadde representert hele karakterskalaen.

## 7 Konklusjon

Mine funn viser at flere av prinsippene for god undervisningsvurdering er mangelfulle i elevenes vurdering. Elevene vet ikke hva de skal lære, da kompetansemål - og mål for faget ikke er noe som snakkes om. Litt overraskende er det at heller ikke elevene synes å være opptatt av å kjenne til målene for faget. Det er først i forbindelse med karaktersetting elevene uttrykker at de savner konkrete tilbakemeldinger som kan fortelle dem om kvaliteten på prestasjonen - og hvordan de kan forbedre seg. Karakterer ser ut til å bety mye for elevene i utvalget, og det oppleves at mange er frustrert over at de ikke vet hva de kan gjøre for å heve den. Undervisningspraksisen flere av elevene opplever, kan se ut til å bestå av aktiviteter uten konkrete mål og mangel på læringsfokus hvor elevens utvikling er i sentrum. En slik praksis kan tyde på at kroppsøvingslæreren er mer resultatorientert enn målorientert, noe som underbygges av lærerens fokus på prestasjon og testing i faget, slik elevene ga uttrykk for.

Elever som oppnår karakter 6, oppleves å prestere på et nivå langt utover det som kan forventes i faget. På bakgrunn av det kan det se ut som sterke prestasjoner er det som gir høyest symbolsk verdi. Uten konkrete mål og fokus på læring i faget, vil elever med mye kulturell kapital ha en klar fordel når det kommer til vurdering og karaktersetting. At *alle* kan oppnå karakter 5 kan baseres på at innsats også trekkes frem som en egenskap som tillegges symbolsk verdi i faget. Elevene opplever derfor at de ved hjelp av god innsats kan oppnå karakter 4 eller 5. Elever som både viser innsats og gode ferdigheter opplever at de må prestere på et svært høyt nivå for å kunne oppnå toppkarakteren. Det synes derfor å virke relativt enkelt for disse å oppnå en femmer, men toppkarakteren nærmest blir uoppnåelig.

### 7.1 Forslag til videre forskning

I videre forskning ville det vært svært interessant å undersøke om lærernes undervisnings- og vurderingspraksis i høyere grad vil reflektere den nye læreplanen som kommer i 2020. Det finnes lite norsk forskning, foruten noen få master og bacheloroppgaver, som forsker på kroppsøvingsfaget sett i lys av Bourdieus begrepsmessige teori. Jeg opplever at Bourdieus begreper som habitus, felt, kapital, doxa og symbolsk vold gir fruktbare perspektiver på forskning av elevers, men også læreres opplevelse av undervisning og vurdering i faget. Bourdieus begreper fortjener en økt oppmerksomhet i norsk forskning.

## 8 Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 303-318.
- 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 Physical Education Review*, 16(2), 97-115.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X10381299>
- 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.
- Aubert, V. & Alstad, B. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Overs.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Overs.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). Connecticut: Blackwell Publishers.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question* (R. Nice, Overs.). London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations* (R. Nice, Overs.). Stanford: Stanford University Press.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ekberg, J.-E. (2016). What knowledge appears as valid in the subject of Physical Education and Health? A study of the subject on three levels in year 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 249-267.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946006>
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The Game within the Game: Girls' Underperforming Position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>

- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 133-152). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet : en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hay, P. & Penny, D. (2013). *Assessment in physical education. A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192.  
<https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Fornyer innholdet i skolen. Nr: 132-18. I [Pressemelding]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/forny-er-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606071>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsson, L., Linnér, S. & Schenker, K. (2018). The doxa of physical education teacher education – set in stone? *European Physical Education Review*, 24(1), 114-130.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X16668545>
- Leirhaug, P. E. (2016). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge.
- 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. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). "The Grade Alone Provides No Learning": Investigating Assessment Literacy among Norwegian Physical Education Teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 2016, Vol.2017(2011), p.2021-2036.  
<https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving. Hentet fra <https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>
- Lødding, B., Seland, I. & Prøitz, T. S. (2016). Kampen om karakteren. Elevers motspill i møte med læreres vurderingspraksis i videregående skole.

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn) ; Physical Education between Ambition and Tradition: National Survey on Physical Education in Primary School in Norway (Grade 5-10). I: Høgskolen i Innlandet.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- opplæringslova, F. t. (2006). Forskrift til opplæringslova av 23. juni 2006 nr. 724
- Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus group practice*. London; Thousand Oaks: SAGE.
- Redelius, K., Fagrell, B. & Larsson, H. (2009). Symbolic Capital in Physical Education and Health: To Be, to Do or to Know? That Is the Gendered Question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260. <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Schenker, K. (2018). Health(y) education in Health and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 23(3), 229-243. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1174845>
- Statistisk Sentralbyrå. (2018). Karakterer ved avsluttet grunnskole i kroppsøving [Datasett]. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/07496/tableViewLayout1/>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and Motivation for PE. Who Collects the Benefits of the Subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012. Hentet 27.april 2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>

- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Hentet 30.april 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Læreplan i kroppsøving. Hentet 25.april 2019 fra <http://data.udir.no/kl06/rest /KRO1-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Fraværsgrense Udir-3-2016. Hentet 26.april 2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemal/fravarsgrense--udir-3-2016>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Individuell vurdering Udir-5-2016. Hentet 26.april 2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/i/#3-3>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Hentet 25.april 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Vinje, E. (2016). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Von Tetzchner, S. (2018, 12.juni). Internalisering. I *Store norske leksikon*. Hentet 10. april 2019 fra <https://snl.no/internalisering>
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon - om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppestudier. I K. Fangen & A.-M. Sællerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 15-36). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu* (V. F. Andreassen, Overs.). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Wilken, L. (2011). *Bourdieu for begyndere* (2. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wæhle, E. (2018, 12.mai). Doxa. I *Store norske leksikon*. Hentet 16. april 2019 fra <https://snl.no/doxa>
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the «able» and «less able» student in Physical Education in Norway. *Sendt utgiver, akseptert*.

## **9 Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv for rekruttering av elever til forskningsprosjektet

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv om deltakelse i forskningsprosjektet for elever: *Lett å få 5, nesten umulig å få 6*

**Vedlegg 3:** Samtykkeerklæring for elever

**Vedlegg 4:** Informasjonsskriv for tredjepersoner (lærere)

**Vedlegg 5:** Samtykkeerklæring for tredjepersoner

**Vedlegg 6:** Intervjuguide

**Vedlegg 7:** Godkjenningsskriv fra NSD

# Vedlegg 1

## Informanter til masterprosjekt

### Hvilke informanter ønskes?

- Elever i 2.klasse VGS (yrkesfag og studiespess)
- Ønskelig med 3-4 elever fra samme klasse per fokusgruppe
- Tilstrebe 50 % gutter og 50 % jenter hvis mulig
- Gjerne noen som liker KRØ veldig godt, og noen som ikke liker det
  - (Ikke bare 5`er og 6`er elever)

Elever som melder seg/blir valgt ut til å delta må skrive under på et samtykkeskjema i forkant av intervjuet. Foresatte blir ikke involvert i denne prosessen da elevene er over 16 år.

*Mindreårige mellom 16 og 18 år kan samtykke til deltakelse i forskning, med mindre unntakene i § 17, 1. ledd kommer til anvendelse eller forskningen innebærer legemsinngrep eller legemiddelutprøving, jf. § 17, 3. ledd.*

Intervjuene har varighet på ca. 1 time. Det er faglærer som bestemmer om intervjuet skal gjennomføres i skoletiden eller på fritiden. Intervjuene vil finne sted i midten av november/desember når alle søknader om prosjektet er godkjent.

Elevene kan få informasjon om at masterprosjektet omhandler vurdering i kroppsøving, og elevers opplevelser av det. Lærer skal ikke informere elevene mer om vurdering for å «ruste» elevene til å svare godt på spørsmålene. Undervisning og fokus på vurdering i undervisningen foregår som normalt.

Kontakt meg gjerne hvis du har flere spørsmål:

Mail: [hannaw17@student.uia.no](mailto:hannaw17@student.uia.no)

Tlf: 48305347

Tusen takk for at dere tar dere tid til å hjelpe meg med masterprosjektet!

Mvh  
Hannah Wærenskjold



## Vedlegg 2

### Vil du delta i forskningsprosjektet ”Vurdering i kroppsøving”?

**Hei! Dette er et spørsmål til deg som elev om å delta i et forskningsprosjekt om vurdering i kroppsøvingsfaget. Her får du informasjon om prosjektet, og hva en eventuell deltakelse vil innebære for deg.**

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Agder, og er interessert i å forske på kroppsøvingsfaget, nærmere bestemt elevvurdering.

Prosjektets formål er å undersøke vurdering i kroppsøving i videregående skole.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du som er elev i 2.klasse på Videregående skole (studiespesialiserende/yrkesfag) og som har kroppsøving får spørsmål om å delta.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i **ett (1) gruppeintervju** sammen med 2-3 av dine medelever i **november/desember 2018**. Intervjuet vil ha en varighet på **ca. 45-60 minutter**. Intervjuet vil være semistrukturert, noe som betyr at temaene er fastlagt på forhånd, men at vi har en relativt åpen og løs samtale. I noen tilfeller vil jeg spørre din lærer om hvordan han/hun opplever at du liker faget. Dette fordi jeg ønsker å intervjuer forskjellige elever.

Det er viktig å understreke at det ikke er noen riktige eller gale svar. Det er dine meninger jeg er opptatt av å undersøke.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, men all informasjon vil **anonymiseres** (dere gis fiktive navn).

#### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og veiledere som vil ha tilgang til personopplysningene om deg.

Personopplysninger om deg blir anonymisert og lagert i en passordbeskyttet mappe på en data som også er passordbeskyttet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt. Informasjonen som fremkommer i intervjuene vil heller ikke påvirke ditt forhold til læreren din.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Senest 01.01.2020 avsluttes prosjektet. Dine data vil da bli oppbevart uten personopplysninger, og lydopptakene av deg slettes innen prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,  
å få rettet personopplysninger om deg,  
få slettet personopplysninger om deg,  
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og  
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg eller min hovedveileder:

Hannah Wærenskjold (masterstudent)

Tlf: 48305347

Epost: [hannaw17@student.uia.no](mailto:hannaw17@student.uia.no)

Erik Aasland (hovedveileder)

Tlf: 9282142

E-post: [erik.aasland@uia.no](mailto:erik.aasland@uia.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hannah Wærenskjold

# Vedlegg 3

## Samtykkeerklæring

Prosjektleder: Hannah Wærenskjold (masterstudent)

Hovedveileder: Erik Aasland (førstelektor)

Biveileder: Tommy Haugen (førstemanuensis)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Vurdering i kroppsøving», og har fått anledning til å stille spørsmål. Ved å skrive under på samtykkeerklæringen bekrefter jeg at jeg ønsker å delta i undersøkelsen slik den er beskrevet.

Jeg samtykker også om at opplysninger fra intervjuet kan benyttes i masteroppgaven.

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

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 4

## Informasjonsskriv til tredjepersoner

**Hei! Flere av dine elever har fått tilbud om å delta i forskningsprosjekt om vurdering i kroppsøvningsfaget. Her får du informasjon om prosjektet, og hva dine elevers deltakelse vil innebære for deg.**

Bakgrunn og formål

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Agder, og er interessert i å forske på kroppsøvningsfaget, nærmere bestemt elevvurdering.

Prosjektets formål er å undersøke vurdering i kroppsøving i videregående skole.

**Hvorfor får læreren informasjonsskriv når det er elevene som skal intervjues? Ettersom dine elever skal delta i forskningsprosjektet vil det komme frem en del opplysninger om deg som lærer (navn, undervisningsmetoder, vurderingsmetoder osv).**

Hva innebærer det for deg å la elevene dine delta i prosjektet?

Elevenes opplevelser av vurdering i kroppsøvningsfaget er det som står i fokus i dette prosjektet. Det vil være tenkelig at de har meninger om lærerens vurderingsmetoder i faget, og at de forteller om disse. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, men all informasjon vil **anonymiseres** (alle gis fiktive navn).

**Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og veiledere som vil ha tilgang til personopplysningene om deg.

Personopplysninger om deg blir anonymisert og lagres i en passordbeskyttet mappe på en data som også er passordbeskyttet.

**Du kan trekke deg**

Du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2019. Personopplysninger og den innsamlede dataen vil da bli slettet og makulert. Det tas forbehold om at forsinkelser i masterarbeidet kan forekomme.

**Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg eller min hovedveileder:

Hannah Wærenskjold (masterstudent)

Tlf: 48305347

Epost: [hannaw17@student.uia.no](mailto:hannaw17@student.uia.no)

Erik Aasland (hovedveileder)

Tlf: 9282142

E-post: [erik.aasland@uia.no](mailto:erik.aasland@uia.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Hannah Wærenskjold

## Vedlegg 5

### Samtykkeerklæring for tredjepersoner

Prosjektleder: Hannah Wærenskjold (masterstudent)

Hovedveileder: Erik Aasland (førstelektor)

Biveileder: Tommy Haugen (førstemanuensis)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Vurdering i kroppsøving», og har fått anledning til å stille spørsmål. Ved å skrive under på samtykkeerklæringen bekrefter jeg at opplysninger om meg som fremkommer i intervjuene kan benyttes i masteroppgaven. Jeg er kjent med at bruk av disse opplysningene i prosjektet er frivillig, og at jeg på et hvilket som helst tidspunkt kan trekke mitt samtykke uten begrunnelse.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av tredjeperson, dato)

# Vedlegg 6

## Intervjuguide

### 1.0. Innledning

- Informere om formålet med prosjektet
- Redegjøre for intervjusituasjonen:
  - Kvalitativt semistrukturert intervju
  - Bruk av lydopptaker
  - Forskerens taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger, sletting av data ved prosjektslutt og prosjektet innmeldt til NSD og fått godkjenning
- Frivillig å delta og mulighet til å trekke seg når som helst. Elevene kan velge å ikke svare på enkelte spørsmål underveis.
- Ingen gale eller rette svar- det er deres erfaring jeg er interessert i å vite mer om

### 2.0 Bakgrunn

- Alder og kjønn
- Hvilket utdanningsprogram er dere elever ved?
- Er dere aktive på fritiden?
  - Hvor ofte?
  - Hva slags aktiviteter holder dere på med?
  - Hva det alltid vært slik/har aktivitetsvaner/type aktiviteter forandret seg?

### 3.0 Vurdering i kroppsøving

- Kan dere huske deres første opplevelse med vurdering i kroppsøving? Fortell.
- Kan dere fortelle meg om hvordan undervisning i kroppsøving foregår?
- Hvordan er deres erfaringer med kroppsøvingsfaget?
  - Du sier at dere (?- spiller mye ball/trener mye styrke/danser etc) Hva tror du er grunnen til at det gjøres i undervisningen?
- Hvordan synes dere det er å bli vurdert i KRØ nå?
- Opplever dere at karakteren dere får er riktig?
- Hva er poenget med vurdering i faget? Gi gjerne eksempler.

### 4.0 Vurderingsformer

- Hvordan vurderer læreren dere i kroppsøving?
- Bruker dere egenvurdering? (Hvor ofte?)
- Blir dere vurdert på skiftelige oppgaver? (Hvor ofte?)
- Gjennomfører dere tester i kroppsøvingsfaget? (Hvilke og hvor ofte?)
  - Får dere evt. tid til å trene på testene før de gjennomføres?
  - Hva synes dere om bruk av tester i kroppsøvingsfaget?

## **5.0 Innsats**

- Hva er innsats?
  - Kan dere gi eksempler på en med god og en med dårlig innsats
- Når dere vet at innsats vurderes, påvirker dette dere på noen måter i undervisningen? Hvordan da?
- Gir læreren noen tilbakemeldinger i undervisningen når dere viser god/dårlig innsats? Hva sier læreren?
- Har dere noen gang gjort dere «dårligere» enn dere er i starten av et emne, slik at utviklingen blir større og dere kanskje får en bedre karakter?
- Noen hevder det er merkelig at innsats skal telle på karakteren i kroppsøving. I matte for eksempel får du ikke bedre karakter om du prøver så godt du kan, men det får man i KRØ. Hva tenker dere om det?
- Hvor mye bør innsats telle i vurderingen?
- En lærer fortalte meg at han hadde gitt en elev karakter 6 i KRØ selv om eleven hadde svake ferdigheter i alle aktivitetene. Eleven var ganske stor, og hadde derfor vanskeligheter med å for eksempel løpe fort. Han hadde likevel den beste innsatsen i klassen. Hva tenker dere om det?
- Tenker dere at alle elever kan oppnå en god karakter (hva er en god karakter)?
- Hvordan vil dere beskrive en typisk 4`er, 5`er og 6`er elev i kroppsøving?
- Jeg har hørt noen si at innsats kun hjelper de med svake ferdigheter til å oppnå en bedre karakter. Hva tenker dere om det? Er det slik?



# Vedlegg 7

## NSD sin vurdering

Skriv ut

**Prosjekttittel**

Elevers opplevelser med vurdering i kroppsøving

**Referansenummer**

600251

**Registrert**

20.09.2018 av Hannah Wærenskjold - hannaw17@student.uia.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for folkehelse, idrett og ernæring

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Erik Aasland, erik.aasland@uia.no, tlf: 92821421

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Hannah Wærenskjold, hannahweren@hotmail.com, tlf: 48305347

**Prosjektperiode**

01.09.2018 - 01.01.2020

**Status**

08.11.2018 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 08.11.2018 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)