

«Og så er det disse formelle kravene alt skal settes inn i
og måles opp mot»

En kvalitativ studie av kroppsøvingslærere i ungdomsskolens synspunkter på vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingsfaget etter revidering av læreplanen i 2012, med særlig fokus på innsats, fair play og bruk av testresultater.

Dina Møll Schoder

Veileder

Inger Marie Dalehefte

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2015

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

SAMMENDRAG

Hensikten med denne studien er å belyse hvilke synspunkter kroppsøvingslærere i ungdomsskolen har på vurdering i kroppsøvingsfaget. Bakgrunnen for undersøkelsen er at det i 2012 ble foretatt endringer i fagets læreplan og vurderingsgrunnlag. Endringene innebar blant annet at innsats og fair play ble tatt inn som en del av «grunnlag for vurdering» i faget. Videre har Utdanningsdirektoratet oppfordret til at testresultater ikke brukes som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Endringene er altså iverksatt i læreplanen og lovverket, men det er til nå lite kunnskap om hvordan disse endringene oppfattes og omsettes av kroppsøvingslærere som må forholde seg til dem. Studien har derfor belyst lærernes refleksjoner om egen vurderingspraksis, innsats, fair play og tester som vurderingsgrunnlag og hvordan de skiller mellom fagkarakter og orden- og oppførselskarakterene.

Oppgavens teoretiske bakgrunn tar utgangspunkt i norsk skolesystem og lovgivning. Derfor refereres det hovedsakelig til norsk faglitteratur om elevvurdering, samt norsk læreplan og regelverk for elevvurdering i kroppsøving. Datamaterialet består av kvalitative intervjuer med åtte kroppsøvingslærere i ungdomsskolen som har hatt ansvar for undervisning og vurdering i kroppsøving inneværende skoleår (2014/2015). Undersøkelsen har et eksplorativt design og baseres på en veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming til data som også kan oppfattes som en abduktiv fremgangsmåte.

Analysen viser at lærerne opplever vurderingsarbeidet som krevende. De er positive til at innsats og fair play er en del av vurderingsgrunnlaget, men ser samtidig utfordringer med at vurderingen blir mer subjektiv. Flere av lærerne etterspør derfor tydeligere retningslinjer for vekting av innsats og kjennetegn på måloppnåelse. Lærerne har delte meninger når det gjelder synspunkter på tester som vurderingsgrunnlag. Alle oppgir at tester i mindre grad blir brukt som vurderingsgrunnlag enn tidligere, men lærerne med mest erfaring fra skolen uttrykker samtidig at de fortsatt ønsker å kunne bruke testresultater som vurderingsgrunnlag. Lærerne beskriver det ikke som utfordrende å håndtere skillet mellom fagkarakter og ordens- og oppførselskarakterene, noe som i utgangspunktet kunne ha blitt opplevd som et problem ved innføringen av den nye vurderingsordningen.

Funnene fra analysen blir diskutert i lys av Kunnskapsløftets retningslinjer for elevvurdering og ulike rettferdighetsforståelser og kvalitetsprinsipper elevvurdering i skolen kan baseres på. Det blir i diskusjonen argumentert for at spørsmål om elevvurdering i kroppsøving må ses i lys av hvilken kunnskap og fagforståelse som kan ligge til grunn for faget.

FORORD

Masteroppgaven du holder i hendene nå er resultatet av en gøy og lærerik, men også krevende og til tider ensom prosess. De siste 4,5 månedene har vært de lengste og korteste månedene i mitt liv. Jeg er kjempestolt over å ha stått i prosessen og gjennomført den.

Det har vært et privilegium å komme på besøk til ungdomsskoler i regionen og prate med kroppsøvlingslærere. Jeg skulle gjerne ha takket dere alle med navn, men dere vet selv hvem dere er. Takk til hver enkelt av dere. Takk for at dere tok dere tid til å svare på spørsmålene mine og bidro med verdifull kunnskap til denne studien.

Jeg vil også takke veilederen min Inger Marie Dalehefte som har vært min «partner in crime». Takk for tilliten du har vist meg. Takk for at du har hatt troen på meg og mitt arbeid. Takk for alle de røde strekene. Du har bidratt til å få frem mitt potensiale og min stemme. «*Chacka!*»

Takk til alle som har hatt troen på meg og heiet på meg. En spesiell takk til bibliotekar Hilde Daland for åpen kontordør og referanseeksportise. Takk til Eli som har utfordret teflonbelegget mitt. Takk til trekløveret Sara, Marte og Linn for støtte, lange lunsjer og klagekor dette semesteret. Takk til Charlie som har heiet på meg gjennom alle fem årene på pedagogikkstudiet. Takk til storebror Reier som stilte de gode spørsmålene og ga konstruktiv tilbakemelding. Takk til mamma og pappa som alltid heier på meg og som har lært meg verdien av å bli beveget både i tankene og følelsene. Sist men ikke minst; takk til Kristian som har holdt ut med en masterstudent i hus. Du er best!

Den masteroppgaven du holder i hendene nå - den er min - og jeg er veldig stolt av den!

Dina Møll Schoder

Kristiansand, mai 2015

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Tidligere forskning	2
1.3	Problemstilling.....	4
1.4	Oppgavens oppbygging	6
2	TEORETISK BAKGRUNN	7
2.1	Elevvurdering	7
2.1.1	Vurderingsbegrepet	8
2.1.2	Hensikter med vurdering	9
2.1.3	Individrelatert, grupperelatert og målrelatert vurdering.....	13
2.1.4	Kvalitetsprinsipper for vurdering	15
2.2	Læreplan i kroppsøving gjeldende fra 1.8.2012	18
2.2.1	Formålet	18
2.2.2	Hovedområder og kompetansemål.....	22
2.3.	Vurdering i kroppsøving.....	25
2.3.1	Innsats.....	25
2.3.2	Fysiske og tekniske tester.....	26
2.4	Henføring til problemstilling og forskningsspørsmål.....	27
3	METODE	30
3.1	Redegjørelse og valg av metode	30
3.1.1	Semi-strukturert forskningsintervju	31
3.2	Utvalget	32
3.2.1	Rekruttering av informanter	32
3.3	Forberedelse og gjennomføring av intervju.....	33
3.3.1	Intervjuguide	33
3.3.2	Pilotintervju.....	34
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	35
3.4	Transkribering og analyser	36
3.4.1	Redegjørelse av transkriberingsprosessen.....	36
3.4.2	Redegjørelse av analyseprosessen.....	37
3.5	Etiske overveielser.....	39
3.5.1	Hensyn til informantene	39
3.5.2	Personopplysninger, anonymisering og konfidensialitet	40
3.6	Studiens kvalitet	40

4	PRESENTASJON AV FUNN	43
4.1	Egen vurderingspraksis og formålet med vurdering.....	43
4.2	Innsats	46
4.3	Fagkarakter vs. orden- og oppførselskarakter	49
4.4	Fysiske og tekniske tester	51
5	DISKUSJON	54
5.1	Diskusjon av funn.....	54
5.1.1	Innsats som del av vurderingsgrunnlaget	55
5.1.2	Skillet mellom fagkarakter og ordens- og oppførselskarakter	60
5.1.3	Testresultater som grunnlag for vurdering	63
5.2	Diskusjon av metode	68
5.3	Oppgavens relevans	70
6	AVSLUTNING OG KONKLUSJON	71
7	REFERANSELISTE	73
	Vedlegg 1: informasjonsskriv	
	Vedlegg 2: intervjuguide	
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	
	Vedlegg 4: kvittering NSD	

1 INNLEDNING

Denne oppgaven fokuserer på læreres synspunkter på «grunnlag for vurdering» i kroppsøving. Begrepet er hentet fra Forskrift til opplæringslovens §3-3 og viser til det formelle grunnlaget for vurdering av enkeltelever. Begrepet *vurderingsgrunnlag* brukes i samme mening. Det blir gjort rede for selve vurderingsbegrepet i den teoretiske bakgrunnen (kapittel 2).

Innledningsvis skal bakgrunn for valg av tema (delkapittel 1.1), tidligere forskning (delkapittel 1.2), problemstilling og forskningsspørsmål (delkapittel 1.3) presenteres for å klargjøre oppgavens formål og struktur. Oppgavens oppbygging presenteres i delkapittel 1.4.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I 2012 ble læreplanen i kroppsøving og forskrift til opplæringsloven revidert. Revideringen innebar blant annet at innsats og fair play skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Samtidig har Utdanningsdirektoratet kommet med oppfordringer om at resultater fra fysiske og tekniske tester ikke lenger skal brukes som vurderingsgrunnlag. Det har altså skjedd en betydelig endring i retningslinjene lærere må forholde seg til i arbeidet med elevvurdering i kroppsøvingsfaget. I denne studien betraktes endringene som ble gjennomført i 2012 og det stilles spørsmål med hvordan endringene oppfattes og oppleves av lærerne som må forholde seg til dem.

Grunnlaget for vurdering i skolen skal ifølge Forskrift til opplæringsloven (2006) være de samlede kompetansemålene slik de er beskrevet i læreplanverket. Det vil si at i alle fag – bortsett fra i kroppsøving – skal vurderingen kun gi uttrykk for elevenes grad av måloppnåelse. Forskrift til opplæringsloven (2006, §3-3) presiserer at: «*I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.*» Etter endringene i 2012 er kroppsøving altså det eneste faget der vurderingen skal uttrykke både elevens innsats og grad av måloppnåelse. Det er derimot ingen fastsatte regler for hvordan innsats skal vektes i forhold til kompetansemålene. Dette stiller kroppsøvingslærere overfor nye utfordringer. Hvordan lærerne forholder seg til det nye vurderingsgrunnlaget og hvorvidt lærerne opplever nye utfordringer i sin vurderingspraksis er uklart og skal derfor belyses i denne studien.

I Forskrift til opplæringsloven (2006) er det også et tydelig skille mellom hvilken adferd som skal ligge til grunn for vurdering i fag og hva som skal være grunnlag for vurdering av orden og oppførsel. Fravær, holdninger, individuelle forutsetninger eller andre forhold knyttet til orden og oppførsel skal ikke trekkes inn i grunnlag for vurdering i fag. Unntaket er dersom et

eller flere av kompetansemålene i faget er knyttet til elevens holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2012b). I slike tilfeller åpner forskriften for at nevnte forhold kan trekkes inn i vurderingsgrunnlaget i fag. Dette er tilfellet i kroppsøving der holdninger og adferd knyttet til for eksempel fair play og samarbeid er en sentral del av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det blir dermed opp til hver enkelt lærer å vurdere hvorvidt slike forhold skal trekkes inn som grunnlag for vurdering i faget eller som grunnlag for vurdering av orden eller oppførsel. Det er derimot uklart hvorvidt dette handlingsrommet i vurderingsarbeidet oppleves som fordelaktig eller utfordrende for lærerne. Det er derfor interessant å undersøke hvordan lærerne opplever og forholder seg til dette handlingsrommet for videre å få et inntrykk av hvordan lærere vektlegger elevens adferd i sin vurderingspraksis i kroppsøving.

Samtidig som det er gjennomført formelle endringer i læreplanen og lovverket har Utdanningsdirektoratet i tillegg oppfordret til en begrensning i bruken av fysiske og tekniske tester i kroppsøvingfaget. Dette kommer frem både i rundskriv om endringene i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2012b) og i veiledning til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013). I disse dokumentene legges det særlig vekt på bruken av testresultater som grunnlag for vurdering. Det presiseres at kompetansemålene i kroppsøving ikke uttrykker at eleven skal hoppe høyt, løpe fort eller vise styrke. I følge direktoratet kan det derfor være forskriftsstridig å bruke resultater fra fysiske eller tekniske tester som grunnlag for vurdering. Det er til nå lite tilgjengelig kunnskap om hvordan lærerne forholder seg til direktoratets anbefalinger med hensyn til bruk av tester og hvordan dette påvirker deres vurderingsarbeid. Dette temaet belyses derfor i denne studien.

Læreplanverket og forskrift til opplæringsloven gir altså noen klare føringer for lærernes vurderingspraksis i kroppsøving. Det mangler likevel forskning som belyser lærernes synspunkter på vurderingsgrunnlaget i faget etter at endringene ble gjennomført i 2012.

1.2 Tidligere forskning

I 2010 utarbeidet Jonskås en kunnskapsoversikt over forsknings- og utviklingsarbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra 1978 til 2010 (Jonskås, 2010). Kunnskapsoversikten viser at det er lite norsk forskning innen kroppsøvingfeltet. I følge Jonskås (2010) er kroppsøving et fag som engasjerer og som det skrives mye om, men hun viser til at det mangler empirisk forskning på feltet. Denne oppgaven skal altså bidra med empirisk forskning på et område hvor forskning kan sies å være «en mangelvare».

Et litteratursøk i den norske søketjenesten ORIA gjennomført i april 2015 bekrefter Jonskås (2010) sine funn. Søkestrengen «kroppsøving AND vurdering OR elevvurdering» begrenset til publiseringer fra og med 2012 gir 45 unike treff. Treffene er hovedsakelig innføringsbøker (24) og studentoppgaver på bachelor- (10) og masternivå (8), samt artikler eller bokkapitler (3). Tidligere forskning, og da med særlig fokus på masteroppgavene, varierer i metodebruk og hvilke grupper empirien er samlet inn fra. Kun tre av masterstudiene er, i likhet med denne studien, basert på informasjon fra kroppsøvingslærere. Denne oppgaven kan avgrenses fra eksisterende masteroppgaver med hensyn til tema og metodisk tilnærming.

Kaldestad (2013) har intervjuet lærere om deres valg av motivasjonsstil, mens Kleppe (2013) har intervjuet kroppsøvingslærere om bruken av notasjonssystem i vurderingen. Lomsdal (2012) har i likhet med denne studien undersøkt læreres synspunkter på endringene i læreplanen og forskrift til opplæringsloven. Undersøkelsen til Lomsdal (2012) har derimot en kvantitativ tilnærming og ble gjennomført med bakgrunn i høringsbrevet fra Utdanningsdirektoratet før endringene tredde i kraft. Denne studien betrakter i motsetning til Lomsdals undersøkelse tematikken med en kvalitativ tilnærming og er gjennomført på et tidspunkt der endringene er et faktum.

Lærere griper i yrkeshverdagen til vitenskapelige teorier de har tilegnet seg gjennom utdanning, men i enda større grad bygger deres reaksjoner og handlinger på såkalte subjektive teorier (Dann, 1989). Subjektive teorier er strukturert viten som utvikles og endres gjennom lærernes erfaringer fra sin egen tid som elev i skolen og gjennom hele yrkeslivet (Dann, 1990). Også Helmke (2013) peker på at lærernes subjektive teorier og overbevisninger spiller en betydelig rolle for handling og praksis, noe som også Lauvås og Handal (2014) vektlegger i sin praktiske yrkest teori (PYT). Både personlige og profesjonelle erfaringer, samt verdisyn vil ifølge Lauvås og Handal (2014) (ofte ubevisst) ligge til grunn for læreres praksis og begrunnelser.

Sett fra en slik bakgrunn er det viktig å sette spørsmålsteget med hvordan lærere oppfatter og omsetter endringene. Det er viktig å sette lys på eventuelle fordeler og utfordringer de nye retningslinjene for vurdering innebærer, slik at det senere kan utvikles eventuelle tiltak som kan gi innspill og støtte til kroppsøvingslærere i sin vurderingspraksis. Målet med denne studien er derfor å få mer kunnskap om hvordan lærerne omgås med endringene og hvorvidt de oppleves som hensiktsmessige i deres praksis.

1.3 Problemstilling

Etter endringene i 2012 skiller vurderingsgrunnlaget i kroppsøvfingsfaget seg altså fra andre fag. Det er det eneste faget der både elevens innsats og oppnådde kompetanse skal være grunnlag for vurdering. Det vil si at elevene ikke skal få toppkarakter kun på grunnlag av ferdigheter eller prestasjoner. Hver enkelt elev skal vurderes individuelt med bakgrunn i den enkeltes innsats og grad av måloppnåelse i faget. Det er derimot ingen forskriftsfestede regler for hvordan innsats skal vektas i vurderingen av den enkelte elev. Det blir også et skjønnsspørsmål hvorvidt elevens oppførsel og holdninger i undervisningen hovedsakelig skal ligge til grunn for vurdering i faget eller vurdering av orden og oppførsel. Dette gir «rom» for og krever en grad av profesjonelt skjønn i vurderingsarbeidet som trolig skiller seg fra vurdering i andre fag. Det er derimot lite forskning som belyser hvordan lærerne opplever og forholder seg til disse endringene i sin praksishverdag.

Hensikten med denne studien er derfor å undersøke hvordan lærere tar i bruk dette skjønnsmessige «rommet» og hvilke tanker, holdninger og refleksjoner lærerne har om grunnlaget for vurdering i kroppsøvfingsfaget etter revideringen i 2012.

Med utgangspunkt i overstående bakgrunn for valg av tema er det formulert følgende problemstilling for denne studien: *Hvilke synspunkter har kroppsøvfingslærere i ungdomsskolen på grunnlag for vurdering i kroppsøvfingsfaget?*

Målet med studien er altså å belyse lærernes subjektive synspunkt. Det har derimot ikke vært et mål å beskrive lærernes faktiske vurderingspraksis. Denne avgrensningen er gjort for å tydeliggjøre at studien ikke har hatt som hensikt å kontrollere hvorvidt lærere følger læreplanen og forskrifter. Målet er å belyse lærernes subjektive tanker, holdninger og refleksjoner om grunnlag for vurdering, hensikten med vurdering og egen vurderingspraksis i kroppsøving.

For å konkretisere, avgrense og belyse problemstillingen er det videre formulert fire forskningsspørsmål:

- Hvilke refleksjoner har kroppsøvfingslærere i ungdomsskolen om egen vurderingspraksis og hensikten med vurdering i kroppsøvfingsfaget?
- Hvilke refleksjoner har kroppsøvfingslærere i ungdomsskolen om innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvfingsfaget?

- Hvilke refleksjoner har kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen om hvorvidt elevs adferd skal vektas som fair play og grunnlag for vurdering i kroppsøvlingsfaget, eller som grunnlag for vurdering i orden og oppførsel?
- Hvilke refleksjoner har kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen om bruk av testing i undervisningen og som grunnlag for vurdering i faget?

Denne masterstudien er basert på semi-strukturerte, kvalitative forskningsintervju av åtte kroppsøvlingslærere som har hatt ansvar for undervisning og vurdering i kroppsøvlingsfaget i ungdomsskolen inneværende skoleår (2014/2015). Alle lærerne har formell undervisningskompetanse i form av enten allmenn- eller faglærerutdanning med studiepoeng i kroppsøving eller idrettsfag (delkapittel 3.2). Studiens faglige og vitenskapsteoretiske ståsted tar utgangspunkt i interessen for kroppsøvlingslæreres refleksjoner om vurdering og har en fortolkende tilnærming som er basert på en veksling mellom deduktive og induktive tilnærmingar.

Fremgangsmåten i denne studien har i utgangspunktet vært eksplorativ. Studien kan sies å ha en induktiv tilnærming ved at problemstillingen og forskningsspørsmålene er formulert uten en eksplisitt forventning om lærernes synspunkter. Samtidig har studien en deduktiv tilnærming ved at antagelsen, som eksisterte forut for undersøkelsen, om at endringene i kroppsøvlingsfaget åpner for og krever en grad av profesjonelt skjønn har satt rammer for tolkning og diskusjon av funnene. Særlig analysene og kategoriseringen er basert på en veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming (avsnitt 3.4.2). Studien kan derfor beskrives som å ha det Thagaard (2013) omtaler som en abduktiv tilnærming.

Den fortolkende tilnærmingen innebærer at objektivitet og absolutt sannhet ikke er et ideal. Innenfor en fortolkende tilnærming vil dataene alltid være preget av forskerens forståelse av observasjonene, utsagnene eller teksten som er samlet inn (Thagaard, 2013). Det har derfor vært et mål å opprettholde en refleksiv og gjennomiktig forskningspraksis (kapittel 3), noe som innebærer å tydeliggjøre min forforståelse. Mitt kjennskap til studiens tema startet med fordypning i offisielle dokumenter og forskrifter. Det vil si at min forforståelse før jeg kom ut i feltet hovedsakelig var basert på læreplanverket (Saabye, 2014), Forskrift til opplæringsloven (2006) og retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2010, 2011a, 2012b, 2013). Jeg har ikke bakgrunn innen undervisning, fagdidaktikk eller idrett. Mitt faglige utgangspunkt er teoretisk didaktikk og pedagogikk.

Forskningsspørsmålene og intervjuguiden er formulert ut ifra denne forforståelsen.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 omhandler den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Her blir det først gjort rede for vurderingsbegrepet og hva lovverket sier om vurdering i norsk skole (delkapittel 2.1).

Deretter presenteres læreplanen i kroppsøving (delkapittel 2.2) før det avslutningsvis gjøres rede for hva lovverket og Utdanningsdirektoratets retningslinjer sier om vurdering i kroppsøvingsfaget (delkapittel 2.3).

I kapittel 3 følger en redegjørelse av metodologiske valg og overveielser. Her presenteres valg og beskrivelse av metode (delkapittel 3.1) og undersøkelsens utvalg (delkapittel 3.2). Videre blir det gjort rede for forberedelsene til og gjennomføringen av datainnsamlingen (delkapittel 3.3) og analysen (delkapittel 3.4), samt refleksjoner om forskningsetikk (delkapittel 3.5) og studiens kvalitet (delkapittel 3.6).

I kapittel 4 fremstilles funnene fra analysen. Funnene presenteres her i kategorier basert både på forskningsspørsmålene og lærernes utsagn. I kapittel 5 blir funnene diskutert i lys av den teoretiske bakgrunnen (delkapittel 5.1). Her blir det også satt lys på metodiske begrensninger (delkapittel 5.2) og videre relevans av studien (delkapittel 5.3). Oppgaven avsluttes med en oppsummerende konklusjon (kapittel 6).

2 TEORETISK BAKGRUNN

I dette kapittelet gjøres det rede for oppgavens teoretiske bakgrunn. Kapittelet baseres hovedsakelig på norsk litteratur og regelverk, dette for å plassere temaet i en norsk skolekontekst. Den teoretiske bakgrunnen setter videre rammer for analysen (kapittel 4) og diskusjonen (kapittel 5) av funn.

Kapittelet starter med en redegjørelse av elevvurdering, både med utgangspunkt i litteratur om emnet og med utgangspunkt i regelverk og offentlige dokumenter om temaet (delkapittel 2.1). Deretter rettes oppmerksomheten mot læreplanen i kroppsøving (delkapittel 2.2) før elevvurdering i kroppsøvingsfaget belyses (delkapittel 2.3). Her settes det lys på hva som ut ifra regelverket skiller vurdering i kroppsøvingsfaget fra andre fag i skolen. Med bakgrunn i problemstillingen er fokuset hovedsakelig på vurdering i ungdomstrinnet.

2.1 Elevvurdering

Elevvurdering har vært en aktuell side av utdanningsdebatten siden 1920-tallet, men fokuset og stridsspørsmålene har endret seg i løpet av årene (Tveit, 2009). Tidligere har spørsmål omkring elevvurdering hovedsakelig handlet om karakterbruk; hva karakterene representerer og hvorvidt karakterer skal brukes på barne- og ungdomstrinnet (Tveit, 2009). Siden tusenårsskiftet kan det imidlertid ses ny dreining i fokus. Engh (2011b) og Risberg (2009) peker på at norske elevers skuffende prestasjoner på internasjonale tester som PISA (Programme for International Student Assessment) og TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) har bidratt til at elevvurdering igjen har nådd politisk dagsorden.

Stridsspørsmålene omhandler nå i hovedsak elevvurderingens funksjon og form, samt læreres praksis og kompetanse knyttet til vurdering (Risberg, 2009). Videre foreligger det stadig mer kunnskap og forskning om vurderingens betydning for elevers læring (Engh, 2010; Slemmen, 2010).

I 2004 kom OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development med rapporten «Equity in Education Thematic Review. Norway Country Note» der norske elevers ferdighetsnivå ble knyttet til mangel på systematisk informasjon om elevers faglige fremgang både på individ- og skolenivå (OECD, 2004). Med bakgrunn i OECD's rapport konkluderte Kunnskapsdepartementet i St.meld. nr. 16 (2006-2007) med at manglende evalueringskultur i norsk skole har bidratt til mangelfull oppfølging av elever og deres faglige utviklingsmuligheter. Videre i stortingsmeldingen fremgår det at arbeid med målrettet

oppfølging, tilbakemelding og vurdering av elevers læringsutvikling skal prioriteres. I dag er altså elevvurdering en sentral del av utdanningsdebatten, både politisk så vel som i forskningsmiljøene.

For å kontekstualisere problemstillingen gjøres det i de neste avsnittene rede for vurderingsbegrepet og hvilken forståelse som ligger til grunn for begrepet i norsk faglitteratur og i den norske læreplanen (avsnitt 2.1.1). Det belyses videre hvilke hensikter elevvurdering kan ha og hvilke hensikter som er fremhevet i forskrift til opplæringsloven (avsnitt 2.1.2). Deretter rettes fokus mot hvilke referanser vurderingen kan relateres til og hvilke referanser regelverket åpner for (avsnitt 2.1.3). Avslutningsvis gjøres det kort rede for hvilke kvalitetsprinsipper som kan ligge til grunn for valg av vurderingsmetode (avsnitt 2.1.4).

2.1.1 Vurderingsbegrepet

Evaluering og vurdering er begreper som ofte har blitt brukt om hverandre. Det er likevel mulig å trekke et skille mellom begrepene. Engh, Dobson, og Høihilder (2007) peker på at det i pedagogisk litteratur og offentlige dokumenter er en tendens til at evalueringsbegrepet nå hovedsakelig viser til vurdering på system- og organisasjonsnivå. Når det er snakk om å uttrykke enkeltelevers grad av måloppnåelse eller kvaliteten på enkeltelevers arbeid brukes hovedsakelig begrepet vurdering (Engh et al., 2007). I denne oppgaven brukes ikke begrepet evaluering fordi system- og organisasjonsnivået utelates. Når det vises til vurdering av enkeltelever brukes begrepene vurdering og elevvurdering om hverandre.

Selv om det har etablert seg et skille i begrepsbruken er det likevel ingen entydig definisjon av vurderingsbegrepet. En vanlig definisjon av vurdering er ifølge Helle (2007, s. 24) «Å måle kvaliteten av noe i forhold til en gitt kvalitetsstandard.» Dette er en generell definisjon som ikke sier mye om hva vurdering innebærer. Mer utfyllende beskrivelser av begrepet vurdering de siste årene er å finne hos for eksempel (Dobson, Eggen, og Smith (2009); Engh (2009); Smith (2009)).

Dobson et al. (2009, s. 11) beskriver vurdering som en tredelt prosess; «(...) som omhandler innsamling av dokumentasjon, tolkning og analyser av dokumentasjonen og til slutt iverksetting av tiltak basert på denne analysen.»

Engh (2009) nærmer seg denne beskrivelsen når han hevder at vurdering i skolen innebærer tre ting; 1) bevisstgjøring av mål, 2) dokumentering av læringen som har funnet sted og 3) iverksetting av tiltak for å nå de målene som ikke er nådd.

Smith (2009) definerer vurdering som «en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevens læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte.»

(Smith, 2009, s. 24)

Alle disse beskrivelsene av vurdering kan sies å stemme overens med den førstnevnte definisjonen «å måle kvaliteten av noe i forhold til en gitt kvalitetsstandard» (Helle, 2007, s. 24), men beskrivelsene åpner samtidig for et utvidet vurderingsbegrep som omtaler vurdering som en eller flere prosesser. Vurdering representerer ikke en absolutt bedømmelse av en elevs læring, men er derimot et resultat av tolkningen og forståelsen en lærer har dannet seg om en elevs læring, basert på innsamlet informasjon (Smith, 2009). De ulike beskrivelsene av vurderingsprosessen åpner videre for at vurdering også innebærer tiltakene som følger av vurderingen. Denne oppgaven tar hensyn til begrepet vurdering i en utvidet forstand fordi elevvurdering ikke betraktes som enkelt eller instrumentelt, men forstås som en kompleks prosess lærere må håndtere i sin praksishverdag.

2.1.2 Hensikter med vurdering

Vurdering har - og har hatt, ulike funksjoner i skolen gjennom historien. Tidligere ble vurdering oftest sett på som en form for kontroll av hvorvidt eleven hadde gjennomført arbeidsoppgavene som var pålagt (Engh, 2009), for eksempel ved at elevene ble «hørt» i leksene. Videre har vurdering også hatt en sorterende funksjon (Helle, 2007), eksempelvis ved at karaktersnitt regulerer inntak til videregående opplæring og høyere utdanning.

Elevvurdering kan også brukes for å avdekke behov for tilrettelegging og oppfølging av enkeltelever eller den kan brukes til å vurdere norske elevers kompetanse i forhold til elever i andre land eller regioner (Risberg, 2009). Vurderingsarbeidet i skolen tjener altså ulike formål. Det ses likevel en tendens til vending i fokus mot vurderingens plass i læreprosessen og undervisningen.

Elevvurdering i skolen har fremdeles en sorterende funksjon ved at standpunktkarakterer får betydning for videre skole, men ifølge Engh (2009) har vurdering i mindre grad enn før en kontrollerende funksjon. Han hevder at en av hovedhensiktene med vurdering i dag er å fremme læring og utvikling. Dobson et al. (2009, s. 13) beskriver det slik: «Vi jobber først og fremst med læring, og vurdering er først og fremst et virkemiddel for å fremme læring».

For å tydeliggjøre vurderingens ulike hensikter har det vært vanlig å skille mellom formativ vurdering og summativ vurdering (Dobson et al., 2009). Formativ vurdering finner sted underveis i læringsprosessen og har til hensikt å bidra til elevens videre læring, mens

summativ vurdering brukes om vurdering som har til hensikt å vurdere elevens kunnskap på et gitt tidspunkt – ofte på slutten av læringsprosessen (Engh, 2011a). Begge vurderingene krever en tydeliggjøring av elevens nåværende ståsted, det er hvilke konsekvenser og hensikter denne kartleggingen får som er med på å bestemme hvorvidt vurderingen er formativ eller summativ.

De siste årene har inndelingen i *vurdering for læring* og *vurdering av læring* i økende grad tatt over for begrepsparet summativ og formativ vurdering. Dobson et al. (2009) forklarer endringen i begrepsbruken med at de nye begrepene viser til et klarere fokus på sammenhengen mellom læringsprosess og vurdering.

Når vurdering i økende grad knyttes til læringsprosessen krever det også at lærere må forholde seg til de ulike hensiktene ved elevvurdering i sin praksishverdag. Dette er også vektlagt i Kunnskapsløftet. I de neste avsnittene gjøres derfor rede for Kunnskapsløftets forståelse av hensikt med vurdering (avsnitt 2.1.2.2) etter en presentasjon av innholdet i begrepene vurdering for læring og vurdering av læring (avsnitt 2.1.2.1).

2.1.2.1. Vurdering for læring og vurdering av læring

De siste årene har det vært et økt fokus på vurderingens rolle i læringsprosessen og at vurdering både kan fremme og hemme læring (Engh, 2011a; Slemmen, 2010; Smith, 2009). Uttrykket *vurdering for læring* viser til den vurdering som har til hensikt å bidra til elevs læring underveis i læringsprosessen. Vurderingen skal ikke bare tydeliggjøre i hvor stor grad elever har nådd målene, den skal i tillegg gi informasjon om hva som skal til for at eleven kan komme nærmere de oppsatte målene. Hensikten med vurdering for læring er å hjelpe elever med å fylle gapet mellom den kompetansen eleven skal oppnå til slutt og det nåværende kompetansenivået (Engh, 2011a). For å fylle dette gapet vil det altså være viktig både å tydeliggjøre elevens nåværende ståsted og målet som skal nås, samt identifisere hva som utgjør distansen mellom nåværende kompetanse og målet.

Når vurderingen blir sett på som en viktig del av læringsprosessen blir det også sett på som en viktig del av lærerens undervisningspraksis. Vurdering er ikke noe som skjer utenfor eller adskilt fra undervisningen (Engh, 2010). Det er derfor et økende tilfang av litteratur som fokuserer på hvordan læreren og skolene kan bidra til vurdering for læring. En viktig forutsetning for vurdering for læring er at eleven inkluderes i vurderingsprosessen (Slemmen, 2010). I følge Slemmen (2010) er det sentralt at elevene får mulighet til å justere og reflektere

over egen læring. Vurderingen vil først bidra til læring når vurderingsinformasjonen brukes av både elev og lærer (Slemmen, 2010).

Samtidig er det viktig å presisere at vurdering for læring ikke er en egen metode. Vurdering for læring er derimot et prinsipp eller en hensikt som kan ligge til grunn for all vurdering som skjer underveis i læringsprosessen (Engh, 2010). Målet er derfor å utarbeide gode vurderingsmåter som bidrar til at elevene forstår hva som bør gjøres og motiveres til å arbeide videre, og dermed lærer mer (Engh, 2009; Slemmen, 2010).

Vurdering for læring beskrives ofte som en motsetning til vurdering *av* læring. Vurdering av læring viser kort sagt til den vurderingen som har til hensikt å bedømme elevens kompetansenivå eller måloppnåelse på et gitt tidspunkt (Slemmen, 2010). Vurdering av læring finner derfor ofte sted på slutten av en læringsprosess. I følge Dobson et al. (2009) skjer ofte vurdering av læring uten elevens medvirkning og tar utgangspunkt i kontekstuavhengige kriterier eller standarder.

Det er likevel viktig å peke på at vurdering *for* læring forutsetter vurdering *av* læring (Engh, 2010; Slemmen, 2010). Det er altså ikke nødvendigvis vurderingsmetoden som bestemmer hvorvidt det er snakk om vurdering av eller for læring, men hvorvidt vurderingsresultatene brukes kun for å kartlegge læring eller også for å bidra til videre læring.

2.1.2.2 Kunnskapsløftets forståelse av hensikt med vurdering

I den norske faglitteraturen vektlegges altså de ulike hensiktene med vurdering. Tanken om at vurdering skal tjene flere formål i skolen kommer også tydelig frem i offentlige dokumenter og forskrifter. I følge Forskrift til opplæringsloven (2006) §3-2 er formålet med vurdering å:

«(...) fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane.»

Det kommer klart frem i lovteksten, som gjelder for alle fag, at vurdering skal være en del av læringsprosessen i tillegg til en bedømming av oppnådd kompetanse. Dette innebærer at vurderingsarbeid i skolen er en kompleks prosess med flere sider og hensikter som lærerne må forholde seg til. I Forskrift til opplæringsloven (2006) brukes ikke begrepene vurdering for læring og vurdering av læring, men de ulike hensiktene med vurdering kommer derimot eksplisitt frem i begrepene underveisvurdering og sluttvurdering.

I følge Forskrift til opplæringsloven (2006) skal underveisvurdering være et redskap i læringsprosessen. Underveisvurderingen skal ifølge forskriften gi informasjon om elevens nåværende kompetanse og videre gi informasjon om hvordan eleven kan øke sin kompetanse i faget. Her er det tydelige likheter mellom underveisvurdering og prinsippene for vurdering av læring. Utdanningsdirektoratet (2010) understreker at underveisvurdering må følges opp og være en kontinuerlig del av opplæringen slik at det får konsekvenser for den videre læringsprosessen. Underveisvurdering er altså ikke kun basert på at den gjennomføres underveis i læringsprosessen. Underveisvurderingen ses derimot som en del av undervisningen og elevens læringsprosess og skal dermed ha som hensikt å bidra til videre læring.

Forskrift til opplæringsloven (2006) setter ingen premisser for hvordan underveisvurderingen gjennomføres eller hva den skal inneholde. Forskriften åpner både for muntlige og skriftlige tilbakemelding. Utdanningsdirektoratet (2012b) presiserer derimot at målet er å gi tilbakemeldinger som kan bidra til faglig utvikling og understreker derfor at en viktig del av underveisvurderingen er å tydeliggjøre vurderingsgrunnlaget i faget, både generelt og i forbindelse med bestemte oppgaver. En viktig del av underveisvurderingen er altså at elevene vet hvilke kriterier de blir vurdert ut ifra. Selv om begrepet vurdering for læring ikke nevnes i forskriften er det altså likevel tydelig at underveisvurdering bygger mange av de samme prinsippene.

I følge Forskrift til opplæringsloven (2006) skal som nevnt vurderingen uttrykke elevens kompetanse både underveis og ved slutten av opplæringen. Vurderingen eleven får ved slutten av opplæringen i et fag omtales i forskriften som sluttvurdering. «*Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket.*» (Forskrift til opplæringsloven, 2006 §3-17). Det er da viktig å påpeke at sluttvurdering ikke er vurdering i slutten av hvert emne eller hvert skoleår. Det presiseres i forskriften at sluttvurderingen skjer på slutten av opplæringen. På ungdomstrinnet vil det si at all vurdering før standpunktkarakter i 10. trinn betraktes som underveisvurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Sluttvurdering kommer derimot til uttrykk gjennom eksamenskarakterer og standpunktkarakter (Forskrift til opplæringsloven, 2006). I kroppsøving vil det si at sluttvurderingen på ungdomstrinnet kun består av standpunktkarakter da elevene ifølge Utdanningsdirektoratet (2012a) ikke kan trekkes ut til eksamen i faget.

Vurdering har altså ulike hensikter og kan gjennomføres på ulike måter, noe som også kommer til uttrykk i kunnskapsløftets forståelse av vurdering. Dette er noe lærere må håndtere i sin undervisnings- og vurderingspraksis. Lærere må videre forholde seg til hvilke standarder elevens prestasjoner skal vurderes opp mot. Det gjøre derfor rede for ulike standarder elevvurdering kan relateres til i neste avsnitt.

2.1.3 Individrelatert, grupperelatert og målrelatert vurdering

Denne oppgaven baseres som nevnt på et utvidet vurderingsbegrep. Samtidig kan det ikke ses bort fra at all vurdering innebærer «å måle kvaliteten av noe opp mot en gitt kvalitetsstandard.» (Helle, 2007, s. 24). I skolen er kvalitetsstandard den læreren relaterer eller måler elevens produkt, ferdigheter eller kunnskap opp mot (Helle, 2007). Det finnes altså ulike måter å iverksette og begrunne vurdering. I denne sammenheng skilles det ofte mellom 1) individrelatert, 2) grupperelatert og 3) målrelatert vurdering (Engh et al., 2007; Helle, 2007). Det gjøres rede for disse begrepene videre i teksten.

Individrelatert vurdering innebærer at det er individet selv som er kvalitetsstandard elevens arbeid vurderes opp mot. Det er de individuelle forutsetningene som danner utgangspunktet for vurderingen (Engh et al., 2007). Elevens arbeid blir vurdert opp mot tidligere prestasjoner og egne forutsetninger (Helle, 2007). Denne type vurdering tar hensyn til elevens innsats og faglige utvikling uavhengig av elevens prestasjoner sett i forhold faglige standarder eller medelevers kompetanse. Når individet selv er kvalitetsstandard gir det gode muligheter for formativ vurdering eller vurdering for læring. Vurderingen vil ta utgangspunkt i individets læringsprosess og åpner for faglige mål tilpasset eleven.

Fraværet av objektive standarder gjør derimot at vurdering av læring i form av karakterer eller andre vurderingsuttrykk ikke vil representere likt kompetansenivå. Dette kan oppleves som urettferdig når vurdering brukes som sortering, for eksempel med tanke på inntak til studier og videregående opplæring.

Kunnskapsløftet åpner i liten grad for bruk av individrelatert vurdering i fag. Forskrift til opplæringsloven (2006) presiserer at forhold som elevens forutsetninger, deltagelse og holdninger ikke skal trekkes inn i vurdering i fag. Derimot kan kravet om at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving forstås som at forskriften åpner for en grad av individrelatert vurdering. Utdanningsdirektoratet (2012b) har videre presisert at elevens kompetanse i kroppsøving ikke skal vurderes eller sammenlignes i forhold til andre elever. Vurderingen skal altså ikke baseres på et grupperelatert vurderingsprinsipp.

Grupperelatert vurdering innebærer at det er medelevers prestasjoner som utgjør kvalitetsstandard. Det er andre elevers prestasjoner som danner vurderingsgrunnlaget (Engh et al., 2007). Vurderingen av en elev vil altså avhenge av elevgruppen enkeltelev sammenlignes med. Engh et al. (2007) peker på at konsekvensen av grupperelatert vurdering er at det blir lettere å oppnå gode resultater i en elevgruppe der andre elever har lave resultater. Det blir derimot vanskeligere å oppnå gode resultater dersom mange elever i elevgruppen har gode resultater. Sett i sammenheng med karaktersetting vil dette si at karakteren 4 i en elevgruppe ikke nødvendigvis vil beskrive like prestasjoner som karakteren 4 i en annen elevgruppe. I likhet med individrelatert vurdering kan derfor også grupperelatert vurdering oppleves som et urettferdig sorteringsgrunnlag.

Engh et al. (2007) understreker at grupperelatert vurdering kan hemme både motivasjon og selvtillit for elever som alltid kommer til kort sammenlignet med sine medelever. Det kan også tenkes at det blir vanskelig å gi tydelige tilbakemeldinger til elever om hva som er forventet av dem eller hva som skal til for å forbedre en karakter. En elev vil ikke få belønning for økt kompetanse dersom resten av elevgruppen også øker kompetansen. Grupperelatert vurdering kalles derfor ofte relativ vurdering eller vurdering ut ifra kurve. Karakterer blir fordelt slik at gjennomsnittet lander på en forhåndsbestemt verdi (Engh et al., 2007). Grupperelatert vurdering ble tidligere brukt i skolen, men ifølge dagens regelverk skal elevvurdering baseres på et målrelatert vurderingsprinsipp (Helle, 2007).

I Forskrift til opplæringsloven (2006) er det presisert at elevens kompetanse skal vurderes *målrelatert* - altså opp mot kompetansemålene som kvalitetsstandard. Når elevene skal vurderes i forhold til kompetansemålene, vil det si at kvalitetsstandard er standardiserte mål uavhengig av enkeltelevs forutsetninger. Engh et al. (2007) fremhever at hensikten med slik vurdering er at elever fra ulike deler av landet får karakterer basert på de samme kriteriene. Det argumenteres med at opptak til studier og videregående opplæring blir mer rettferdig når alle elever måles opp mot de samme kriteriene. Sett i sammenheng med vurdering for læring kan det derimot bli vanskelig for læreren å motivere elever til videre utvikling dersom eleven allerede opplever å nå de fleste eller alle målene i et fag. Helle (2007) viser også til at vurderingen kan virke umotiverende for elever som aldri opplever å nå en høy grad av måloppnåelse.

I Forskrift til opplæringsloven (2006) er det altså presisert et målrelatert vurderingsprinsipp. Samtidig er kompetansemålene formulert på en slik måte at det ikke er snakk om hvorvidt eleven når målet eller ikke, men i hvilken grad (Engh, 2011b). Det blir da opp til hvert enkelt

lærested å utvikle kriterier eller kjennetegn for måloppnåelse i hvert enkelt fag (Risberg, 2009) I praksis vil det si at elevene måles opp mot de samme kompetansemålene, men at kjennetegn for måloppnåelse vil variere lokalt fra skole til skole. Det kan derfor stilles spørsmål ved om vurderingen i Kunnskapsløftet baseres på et absolutt målrelatert vurderingsprinsipp i praksis.

2.1.4 Kvalitetsprinsipper for vurdering

Læreplanverket og tilhørende lovverk er tydelige på hvilke kvalitetsstandarder elevene skal måles opp mot men, regelverket sier lite om hvilke vurderingsmetoder som skal brukes. Det mangler ikke på anbefalinger og forslag i litteratur; fra tradisjonelle prøver og tester til elevlogger, mappevurdering og rollespill (se for eksempel: Engh et al. (2007) og Høihilder (2011)). I siste instans blir det opp til hver enkelt lærer å velge den eller de vurderingsmetodene han eller hun mener er mest hensiktsmessig. Dette krever altså at lærere har kunnskap om ulike vurderingsmetoder og hva vurderingsmetodene skal måle. Dette er et eksempel på at vurderingsarbeid er en kompleks prosess som hver enkelt lærer må forholde seg til og håndtere i sin praksishverdag.

Det er altså ingen entydig regel for hvordan lærere skal velge ut en eller flere passende vurderingsmetoder. Dette overlater til deres egne oppfatninger, subjektive teorier og skjønn. Likevel har debatten om vurdering vært preget av en teknisk diskusjon om prinsipper som pålitelighet, gyldighet og rettferdighet (Eggen, 2009). Det gjøres derfor videre kort rede for disse prinsippene.

2.1.4.1 Gjennomsiktighet

Gjennomsiktighet er et prinsipp som handler om at vurderingsprosessen skal være åpen for alle involverte. Det vil si at kriteriene som er brukt og måten vurderingen er utført på skal være synlig for andre (Nordahl & Hansen, 2012). I følge Engh et al. (2007) må elevene derfor være kjent med målene for opplæringen og kjenne til kriteriene de blir vurdert ut ifra. I følge Nordahl og Hansen (2012) er gjennomsiktighet i vurderingsprosessen en forutsetning for etablering av et felles tolkningsfelleskap, både mellom lærere og mellom lærer og elev. Tolkningsfelleskap innad og mellom skoler er ifølge Utdanningsdirektoratet (2014) et viktig tiltak for å sikre rettferdig og reliabel karaktersetning.

2.1.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet vil si hvorvidt en vurderingsmetode har samme effekt hver gang den brukes. Dette innebærer en forventning om at måling av kunnskap eller læringsutbytte skal være nøyaktig

og troverdig på tvers av kontekster. Reliabilitet vil ifølge Nordahl og Hansen (2012) innebære at elever ikke vurderes ut ifra læreres holdninger til enkeltelever, men at ulike lærere vurderer enkeltelevers læringsutbytte på tilnærmet lik måte. Dette fordrer at ulike lærere har samme forståelse av det som vurderes og standardene det vurderes opp mot. Dette kan videre ses i sammenheng med kravet om rettferdighet.

2.1.4.3 Rettferdighet

Rettferdighet er knyttet til en tanke om likhet, men også til en tanke om hensiktsmessige hensyn til ulikheter. Hvorvidt en vurdering anses som rettferdig vil ifølge Eggen (2009) avhenge av hva som er referansen for rettferdighet. I et perspektiv på rettferdighet vil det ses som mest rettferdig at alle elever vurderes opp mot de samme kriteriene (Eggen, 2009). Dette er rettferdighetsforståelsen som ligger til grunn for argumentet om at vurdering er rettferdig når elever fra ulike kanter av landet blir vurdert på bakgrunn av de samme kriteriene. Nasjonalt gitte eksamener er et eksempel på vurdering som baseres på en slik rettferdighetsforståelse. Det kan dermed ses en sammenheng mellom denne rettferdighetsforståelsen som krever at vurdering skal være lik for alle og det målrelaterte vurderingsprinsippet.

Samtidig vil det i et annet perspektiv oppleves som mest rettferdig når vurderingen tar hensyn til individets behov og muligheter (Eggen, 2009). En slik rettferdighetsreferanse vil innebære å ta hensyn til lokale variasjoner og elevenes forutsetninger i vurderingsarbeidet. Med utgangspunkt i en slik rettferdighetsforståelse vil sentralt gitte eksamener kunne oppleves som sterkt urettferdig. Det vil for eksempel være urettferdig for elever som uttrykker seg best muntlig å bli vurdert ut ifra skriftlige formuleringer. En slik rettferdighetsforståelse kan knyttes til individrelatert vurdering.

Hvorvidt vurdering er rettferdig må altså ses i sammenheng med hvilken rettferdighetsforståelse som ligger til grunn. Dette vil videre si at det vil variere hvorvidt individrelatert, grupperelatert eller målrelatert vurdering oppleves som mest rettferdig og gyldig.

2.1.4.4 Validitet

Validitet eller gyldighet sier noe om hvorvidt en vurderingsform faktisk vurderer det den er ment å vurdere. I følge Engh et al. (2007) vil for eksempel en prøve eller test være gyldig dersom den dekker de læringsmålene som skal vurderes. Engh et al. (2007) argumenterer derfor for at en vurderingsform ikke blir gyldig hvis den brukes kun fordi det er en tradisjon i

faget eller av praktiske grunner. Eggen (2009) argumenterer videre for et utvidet gyldighetsbegrep som omfatter både konsekvensene vurderingen får, samt hvordan vurderingsverktøyet er bygget opp. Det vil si at vurderingsarbeid i skolen må vurderes ut ifra et gyldighetshensyn som omhandler både tiltak basert på vurderingen og hvorvidt det som skal måles faktisk måles (Eggen, 2009). Eggens utvidede gyldighetsbegrep representerer en mer pragmatisk og kvalitativ gyldighetsforståelse. Dersom en vurderingsform kun gir informasjon om en elevs ferdigheter, men ikke kan gi informasjon om hva eleven må jobbe med for å utvikle seg, vil vurderingsmetoden for eksempel ikke være gyldig som vurdering for læring. Vurderingens gyldighet vil altså ha sammenheng med hvordan lærere bruker vurderingsresultater videre i læringsprosessen, ikke kun hvorvidt testresultatene er pålitelige.

I følge Nordahl og Hansen (2012) må valg av vurderingsmetode ses i sammenheng med hvordan den anvendes i hvert enkelt tilfelle og understreker derfor at prinsippene; gjennomsiktighet, rettferdighet, reliabilitet og gyldighet ikke må gå på bekostning av hverandre, men må ses i sammenheng.

Dette kapittelet kan oppsummeres med at elevvurdering altså ikke er en enkel eller instrumentell prosess. Med utgangspunkt i norsk litteratur og regelverk er det derfor i dette delkapittelet satt lys på ulike sider av vurderingsarbeidet. Det har kommet frem at vurdering har vært en sentral del av utdanningsdebatten i mange år og at det siden tusenårsskiftet har skjedd en dreining i fokus. De siste årene har særlig hensikten med vurdering blitt vektlagt. Vurdering skal ikke lengre kun kontrollere eller sortere elever, vurdering blir i tillegg betraktet som en sentral del av læringsprosessen (Engh, 2009). Disse ulike hensiktene med vurdering kommer til uttrykk i begrepsparet vurdering for læring og vurdering av læring som har tatt over for begrepsparet formativ og summativ vurdering. I følge Forskrift til opplæringsloven (2006) har elever i norsk skole rett på både vurdering for læring og vurdering av læring i sin opplæring.

Videre har det blitt trukket frem at elevers kunnskaper, prestasjoner eller kompetanse kan bedømmes i forhold til ulike kvalitetsstandarder. Vurderingen kan bygge på et individrelatert prinsipp, et grupperelatert prinsipp eller et målrelatert prinsipp (Engh et al., 2007; Helle, 2007). Elevene kan altså vurderes i forhold til egne forutsetninger og utvikling, i forhold til medelevers prestasjoner eller i forhold til ferdige standarder. I (Forskrift til opplæringsloven, 2006) er det presisert at elevvurdering i den norske skolen skal baseres på et målrelatert vurderingsprinsipp, men forskriften åpner samtidig for en grad av individrelatert vurdering i kroppsøving.

Regelverket gir altså noen tydelige føringer for læreres vurderingsarbeid, men det blir opp til hver enkelt lærer å velge den eller de vurderingsmetodene som er mest hensiktsmessige. Det har derfor blitt presentert noen prinsipper for utvelgelse av vurderingsmetode; gjennomskiktighet, reliabilitet, rettferdighet og validitet.

Dette delkapittelet har altså vist at vurderingsprosessen ikke er enkel eller instrumentell. Lærerne må forholde seg til en kompleks prosess der de selv er med på å bidra til kvaliteten på vurderingene. Vurderingsarbeid i ulike fag i skolen blir regulert av de samme reglene og prinsippene. Unntaket er kroppsøving der vurderingsgrunnlaget skiller seg fra andre fag. Kroppsøvingslærere står altså overfor andre utfordringer i sitt vurderingsarbeid og det blir i siste instans opp til hver enkelt lærer å implementere disse forskjellene i sin undervisnings- og vurderingspraksis. Det er derfor viktig å få frem hvilke synspunkter kroppsøvingslærere har om grunnlaget for vurdering i kroppsøving og hvilke utfordringer de møter i sin vurderingspraksis.

For videre å belyse hvilke formelle rammer kroppsøvingslærere må forholde seg til i vurderingsarbeidet presenteres læreplanen i kroppsøving i neste delkapittel (2.2) før det i delkapittel 2.3 utdypes videre hvordan det formelle vurderingsgrunnlaget i kroppsøving skiller seg fra andre fag.

2.2 Læreplan i kroppsøving gjeldende fra 1.8.2012

Læreplanen for kroppsøving (læreplankode: KRO1-03) angir fagets formål, hovedområder, struktur og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Videre omtales også grunnleggende ferdigheter og bestemmelser for sluttvurdering i faget. I dette delkapittelet presenteres læreplanen med hovedvekt på fagets formål (avsnitt 2.2.1), samt hovedområder og kompetansemål (avsnitt 2.2.2) da det er disse områdene som er mest sentrale for vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget.

2.2.1 Formålet

Formålet med faget presenterer fagets hensikt både på individ og samfunnsnivå. Formålet i læreplanen skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) beskrive hvilken verdi et fag har for arbeidsliv og samfunn, samt gjøre rede for hensikten med opplæringen for den enkelte elev. Direktoratet sier videre at formålet skal fungere som et bindeledd mellom hovedområdene og kompetansemålene i faget og den generelle delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2013). Formålet er ikke en selvstendig del av vurderingsgrunnlaget i et fag, men formålet kan ifølge Utdanningsdirektoratet (2010) brukes som en hjelp til å uttrykke hva som er

kompetanse i faget. Formålet med faget kan for eksempel være en støtte i arbeidet med utarbeidelsen av lokale vurderingskriterier.

I følge læreplanen er kroppsøving «*eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede.*» (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 2). Kroppsøving skal altså bidra til videre bevegelse utover faget også etter at opplæringen er avsluttet. Dette underbygges både i et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. Det blir derfor først redegjort for hvordan formålet kan forstås med hensyn til individet, fulgt av en forståelse av fagets formål sett i et samfunnsperspektiv.

I et *individperspektiv* kan formålet med faget knyttes til elevens selvoppfattelse og bevegelsesglede. I følge Utdanningsdirektoratet (2012a) er en sentral del av formålet med kroppsøving å motivere til aktivitet og trening. Kroppsøving skal ifølge læreplanen bidra til at elevene blir kjent med seg selv og utvikler en positiv oppfatning av egen kropp (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Faget skal videre bidra til å gi elevene et utgangspunkt for mestring og livslang bevegelsesglede ut ifra egne forutsetninger. Læreplanen presiserer at elevene skal rustes for å vurdere bevegelseskulturer og kroppsidealiser som kan påvirke selvoppfattelsen, livsstil, helse og ernæring (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Formålet legger altså også vekt på både praktisk og kognitiv kompetanse og forståelse.

Kroppsøving skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2012a) gi elevene kunnskap om hvilke faktorer som kan påvirke motivasjon til trening og aktivitet, samt gi en forståelse for hvilken betydning egen innsats har for å oppnå et mål. Formålet kan altså videre knyttes til en utvikling av selvregulering med hensyn til fysisk aktivitet, læring og utvikling.

I tillegg til å bidra til enkeltelevens utvikling må kroppsøving også ses i et *samfunnsperspektiv*. I formålet knyttes bevegelse og aktivitet også til samhandling, identitetsdanning og felles danning i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Kroppsøving beskrives som en viktig sosial arena som skal fremme respekt, relasjonell kompetanse og fair play, noe som kommer tydelig frem også i fagets hovedområder og kompetansemål (avsnitt 2.2.2). Formålet med faget er altså i tillegg til å utvikle den enkelte elev også at elevene skal lære å samarbeide, ta hensyn til andres forutsetninger og behandle hverandre med respekt.

Formålet med faget kan altså ses både i et individperspektiv og et samfunnsperspektiv. I praksis vil disse perspektivene utfylle og fordre hverandre. Kroppsøving er ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) et praktisk fag der utviklingen av allsidig kroppslige ferdigheter skal gi grunnlag for livslang bevegelsesglede og en aktiv livsstil. Bevegelse og

aktivitet beskrives videre som et skritt på veien mot økt kunnskap om seg selv og andre. Opplæringen skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) gjennom kunnskap om aktivitet, trening og helse bidra til å styrke elevenes bevegelseskompetanse, kroppsbevissthet, relasjonelle kompetanse og evnen til å drive seg selv i aktivitet. Elevene skal oppleve glede, inspirasjon og mestring gjennom bevegelse og ulike aktiviteter både alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Formålet med kroppsøving består altså av flere faktorer som ses i sammenheng med hverandre. Dette kommer også til uttrykk i fagets hovedområder og kompetansemål.

Før fagets hovedområder og kompetansemål presenteres skal det gjøres rede for noen overordnede temaer. I følge Utdanningsdirektoratet (2013) kan alle kompetansemålene i kroppsøving knyttes til disse på tvers av hovedområdene. Disse temaene vil altså være del av en overordnet ramme for vurderingsarbeidet i faget. Temaene er som følger: (1) Kroppslig læring, (2) Kompetanse og forståelse, (3) selvledelse og gjennomføring og (4) fair play og samarbeid.

Det gjøres kort rede for de tre første temaene i neste avsnitt før *fair play og samarbeid* presenteres mer utdypende. Dette fordi fair play ble trukket inn som en del av vurderingsgrunnlaget ved endringene i 2012, og fordi fair play ut ifra regelverket kan være utfordrende å skille fra adferd som skal ligge til grunn for vurdering i orden og oppførsel. Fair play er også et tema det legges ekstra vekt på i veiledning til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

2.2.1.1 Kroppslig læring

Kroppslig læring innebærer ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) å legge et allsidig grunnlag for deltagelse i bevegelsesaktiviteter og å bli kjent med egne og andres kroppslige potensial. Kroppslig læring understreker altså at kroppsøving er et praktisk fag. Direktoratet presiserer videre at elevene skal lære i og gjennom bevegelse. Dette kommer tydelig til uttrykk blant annet i formålet. I formålet står det at elevene skal utvikle kompetanse gjennom et variert utvalg av aktivitetsformer (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Kroppsøving skal altså bidra til videre aktivitet gjennom opplæring i og gjennom aktiviteter. Videre skal kroppsøving bidra til selvledelse og gjennomføring.

2.2.1.2 Selvledelse og gjennomføring

Selvledelse og gjennomføring innebærer ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) at eleven deltar i læringsarbeidet, viser innsats og utfordrer seg selv. Dette kommer til uttrykk både i

kompetansemålene og ved at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Det skal som nevnt ha positiv innvirkning på den individuelle vurderingen at eleven fortsetter å øve til tross for manglende resultater eller fremgang (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Kroppsøving skal altså bidra til at eleven blir kjent med og utfordrer egne forutsetninger, både i praksis og på et kognitivt plan.

2.2.1.3 Kompetanse og forståelse

Kroppsøving innebærer i stor grad å utvikle seg gjennom aktivitet. Samtidig innebærer kompetanse i kroppsøvingsfaget også å forstå sammenhenger og kunne vurdere seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kroppsøving har altså også en kognitiv side. Utdanningsdirektoratet (2013) presiserer at de kognitive sidene av faget likevel ofte vil komme til uttrykk i og gjennom aktivitet ved at eleven praktiserer treningsprinsipper og regler i ulike aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2013). For at eleven skal kunne praktisere en aktivitet må eleven også ha en forståelse for aktiviteten og evnen til å utfordre og motivere seg selv. Videre må eleven i mange aktiviteter også ha evnen til å samarbeide med sine medelever

2.2.1.4 Fair play og samarbeid

Utviklingen av relasjonell kompetanse er sentralt både i formål med faget og i kompetansemålene. I læreplanen er den relasjonelle kompetansen hovedsakelig uttrykt gjennom fair play-begrepet. «*Eleven skal kunne (...) praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjere andre gode.*» (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 5).

Hensikten med fokus på fair play er ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) å fremme god folkeskikk og sunne verdier innenfor idretten og i samfunnet ellers. Lagspill og samarbeid er en forutsetning i kroppsøvingsfaget og det er derfor viktig med fokus på hvordan elevene oppfører seg mot hverandre, hvordan de viser respekt for hverandre og hvilke regler de etterlever (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fair play blir altså sett på som en sentral del av kroppsøvingsfaget.

Fair play beskrives både som en praktisk og kognitiv kompetanse. Opplæringen skal trene elevene på å samhandle med og inkludere medelever i aktiviteter uavhengig av deres forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fair play i kroppsøvingsfaget innebærer også at eleven kan gjøre læreren god ved å samarbeide og følge med når det gis beskjeder (Utdanningsdirektoratet, 2013). I følge Utdanningsdirektoratet (2013) vil fair play blant annet komme til uttrykk gjennom ros og tilbakemeldinger til medelever eller ved at eleven følger

regler og respekterer resultater (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fair play beskrives her som en kompetanse som kommer til uttrykk gjennom elevens adferd. Fair play beskrives også som en mer kognitiv kompetanse ved at elevene skal utvikle en metaforståelse over egen adferd. Målet er at eleven skal kunne vurdere hvordan egen kompetanse og utøving av fair play kan påvirke medelever og gjøre andre gode i spill og aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevene skal altså ikke bare praktisere fair play, de skal også forstå hvorfor det er viktig. Fair play er en del av kompetansemålene på alle trinn og vil derfor være en sentral del av vurderingsgrunnlaget i faget. Samtidig kan det med bakgrunn i regelverket antas at det i vurderingsarbeidet kan være vanskelig å skille fair play fra adferd som ifølge Forskrift til opplæringsloven (2006) skal ligge til grunn for vurdering i orden og oppførsel. Denne studien skal derfor blant annet bidra til å sette lys på hvordan lærere differensierer mellom fair play og annen adferd.

2.2.2 Hovedområder og kompetansemål

I følge Forskrift til opplæringsloven (2006) skal elever vurderes i forhold til de samlede kompetansemålene i et fag. Hovedområdene og kompetansemålene i faget er altså basis for det målrelaterte vurderingsprinsippet skolen. Selv om det i kroppsøving skal tas hensyn til den enkeltes innsats (Forskrift til opplæringsloven, 2006), må vurderingen også baseres på hovedområdene og kompetansemålene. Det vil si at hovedområdene og kompetansemålene setter rammer for kroppsøvingslæreres vurderingspraksis. Det gjøres derfor kort rede for fagets hovedområder videre i teksten før kompetansemålene for ungdomstrinnet presenteres.

Kroppsøving er gjennom hele opplæringen delt inn i fire ulike hovedområder (se tabell 1) som skal beskrive de mest sentrale innholdskomponentene og funksjonene i faget (Saabye, 2014). På ungdomstrinnet er faget delt inn i tre hovedområder som det videre er formulert til sammen 14 kompetansemål for (se tabell 2). Siden oppgaven fokuserer på ungdomstrinnet fremheves disse spesielt. Hovedområdene på ungdomstrinnet er; idrettsaktivitet, friluftsliv og livsstil og helse (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Tabell 1: Hovedområdene i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Årstrinn	Hovedområder		
1. – 4. trinn	Aktivitet i ulike bevegelsesmiljøer		
5. – 7. trinn	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	
8. – 10. trinn	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Livsstil og helse
Vg1 – Vg3	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Livsstil og helse

Grunnet oppgavens fokus er ungdomstrinnet spesielt fremhevet

2.2.2.1 Idrettsaktivitet

Innenfor hovedområdet idrettsaktivitet skal det ifølge Utdanningsdirektoratet (2012a) legges vekt på bevegelse, utøvende og skapende aktivitet. Læreplanen understreker at både fri aktivitet, organisert aktivitet og eksperimentering skal være sentralt innenfor dette hovedområdet. Dette innebærer ifølge Utdanningsdirektoratet (2012a) at elevene får kjennskap til et bredt utvalg av danser, idretter og alternative bevegelsesaktiviteter. Særlig dans trekkes frem som en aktivitet elevene skal få kjennskap til. Dette gjelder danser fra ulike kulturer og tradisjoner, samt egenproduserte danser (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Samtidig understreker Utdanningsdirektoratet (2012a) at individuelle interesser og lokale forhold vil påvirke utvalget av aktiviteter. Det presiseres videre at fair play, felles regler, samhandling og fokus på å gjøre andre gode skal være sentrale elementer innenfor hovedområde idrettsaktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

2.2.2.2 Friluftsliv

Hovedområdet friluftsliv innebærer kompetanse som er nødvendig for å verdsette opphold og ferdsel i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Med utgangspunkt i kompetansemålene og formålet med faget innebærer dette både kjennskap til utstyr som kart og kompass og å oppleve gleden med å ferdes i naturen. Også her understreker Utdanningsdirektoratet (2012a) at nærmiljøet og lokale tradisjoner skal vektlegges.

2.2.2.3 Livsstil og helse

Hovedområdet livsstil og helse omfatter ifølge Utdanningsdirektoratet (2012a) sammenhengen mellom aktivitet og livsstil. Her kommer fagets helsefokus tydelig frem. Dette innebærer vektlegging av hvordan ulike aktiviteter kan påvirke den enkeltes helse, hvordan man kan arbeide ergonomisk riktig og hvordan man kan drive helsefremmende aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Innenfor hovedområdet skal det legges vekt på erfaringer, kunnskap og refleksjon om hvordan man kan ta hensyn til egne og andres forutsetninger i gjennomføringen av egentrening og ulike aktivitetsformer (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Læreplanen presiserer at hovedområdene utfyller hverandre og derfor må ses i sammenheng. Videre må kompetansemålene også ses i et helhetlig perspektiv. Innenfor hvert hovedområde i et fag er det formulert kompetansemål som beskriver hva elevene skal kunne etter endt opplæring. I kroppsøving er det oppgitt kompetansemål for opplæringen etter 4.trinn, 7.trinn, 10.trinn, videregående trinn 1, videregående trinn 2 og videregående trinn 3 (Utdanningsdirektoratet, 2012a). For ungdomstrinnet er det i alt fjorten kompetansemål fordelt under de tre hovedområdene (se tabell 2).

Vurderingsgrunnlaget i fag er som nevnt de samlede kompetansemålene, det er altså ikke mulig å basere sluttvurderingen på kun et utvalg av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2010). Kompetansemålene for ungdomstrinnet er som følger:

Tabell 2: Oversikt over kompetansemål etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2012a)

Hovedområde: Idrettsaktivitet	Hovedområde: Friluftsliv	Hovedområde: Livsstil og helse
Trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter	Orienter seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjøre greie for andre måter å orientere seg på	Bruke lek og ulike treningsformer for å utvikle egen kropp og helse
Svømme på magen og på ryggen og dykke	Praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø og gjøre greie for allemannsretten	Praktisere og forklare grunnleggende prinsipper for trening
Praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode	Planlegge og gjennomføre turer til ulike årstider, også med overnatting ute	Forklare sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse
Trene på og utøve danser fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape enkle dansekombinasjoner		Forklare hvordan ulike kroppsideal og ulike bevegelseskulturer påvirker trening, ernæring, livsstil og helse
Forklare og utføre livredning i vann		Forebygge og gi førstehjelp ved idrettsskader
Forklare og utføre livreddende førstehjelp		

Det er i dette delkapittelet gjort rede for formålet med faget, overordnede temaer, hovedområder og kompetansemål. Alle disse områdene er med på å sette rammer for både undervisningen og vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget. Videre er det som nevnt slik at vurderingsgrunnlaget i kroppsøving skiller seg fra andre fag ved at det ikke kun er kompetansemålene som er det formelle grunnlaget for vurdering. Dette gjøres det rede for i neste delkapittel.

2.5. Vurdering i kroppsøving

Vurderingsarbeidet i kroppsøving er, i likhet med andre fag, regulert gjennom læreplanverket (Saabye, 2014), læreplanen for faget (Utdanningsdirektoratet, 2012a) og forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringsloven, 2006). I tillegg har Utdanningsdirektoratet utarbeidet veiledninger og rundskriv som kan fungere som støtte i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2010, 2012b, 2013).

Kroppsøvingfaget skiller seg som nevnt fra andre fag når det gjelder *grunnlag for vurdering*. I §3-3 i Forskrift til opplæringsloven (2006) er det fastsatt at «*I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.*» Vurdering i kroppsøving skal altså – som eneste fag - uttrykke *både* elevens grad av måloppnåelse i henhold til kompetansemålene *og* elevens innsats. I tillegg har Utdanningsdirektoratet i rundskriv (Utdanningsdirektoratet, 2012b) og veiledning til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2012b) oppfordret til *begrensning i bruk av testresultater* som vurderingsgrunnlag.

Både nedtoningen av tester og kravet om innsats som en del av vurderingsgrunnlaget skiller grunnlag for vurdering i kroppsøving fra andre fag. I de neste avsnittene gjøres det derfor rede for Utdanningsdirektoratets forståelse av innsatsbegrepet (avsnitt 2.3.1), samt direktoratets anbefalinger om å begrense bruken av testresultater som vurderingsgrunnlag (2.3.2).

2.3.1 Innsats

Selv om det er forskriftsfestet at innsats skal være en del vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, sier verken forskrift til opplæringsloven eller læreplanverket noe om hva som menes med begrepet innsats. Utdanningsdirektoratet har imidlertid gjort rede for innsatsbegrepet i rundskriv 8-2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

I følge Utdanningsdirektoratet (2012b) viser eleven innsats når han eller hun etter beste evne forsøker å løse faglige utfordringer uten å gi opp. Innsats innebærer videre å utfordre egen fysiske kapasitet, vise selvstendighet, samarbeide og bidra til medelevers læring i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012b). I følge direktoratet skal det derfor ha positiv innvirkning på vurderingen av en elev når eleven fortsetter å øve selv om det ikke gir resultater i ferdighetsutvikling eller prestasjon.

Direktoratet presiserer at også elever som har lav kompetanse eller forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse kan oppnå en god karakter i kroppsøving etter at innsats ble tatt inn som del av grunnlaget for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Dette kom også frem i høringsbrevet som en av hensiktene med å trekke innsats inn i vurderingsgrunnlaget

(Utdanningsdirektoratet, 2011a). Utdanningsdirektoratet (2012b) aktualiserer innsats ved å knytte det til formålet med kroppsøvingfaget og vektlegger at innsats derfor skal bli sett på som viktig i seg selv, også når eleven ikke mestrer selve aktiviteten. Med bakgrunn i direktoratets forståelse er altså innsats en viktig og sentral del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Det er imidlertid ingen regler eller anbefalinger for hvordan kompetanse og innsats skal vektes i vurderingen av elever. Det blir altså opp til hver enkelt lærer å bestemme hvordan skal vektes innsats i sin vurderingspraksis.

2.3.2 Fysiske og tekniske tester

Utdanningsdirektoratet har både i veiledning til læreplanen og rundskriv om endringene satt fokus på bruk av fysiske og tekniske tester i kroppsøving. Utdanningsdirektoratet (2012a) viser til at det tradisjonelt har blitt brukt ulike typer fysiske og tekniske tester i undervisningen og som grunnlag for vurdering. Direktoratet stiller videre spørsmål ved hvorvidt tester er en hensiktsmessig vurderingsmetode slik kroppsøvingfaget er utformet i dag. I følge direktoratet kan bruk av testing være problematisk og ikke nødvendigvis i samsvar med rammeverket for kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Direktoratet har derfor oppfordret til en begrensning i bruken av testresultater som grunnlag for vurdering.

Direktoratet argumenterer for at bruk av testresultater som grunnlag for vurdering kan gå imot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringsloven. Kompetansemålene i kroppsøving angir ikke at eleven skal hoppe høyt, vise styrke eller løpe fort (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Det stilles derfor spørsmål ved om det da er hensiktsmessig å teste elevenes styrke eller utholdenhet. Det er ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) lett å miste fokus på kompetansemålene ved testing av fysiske egenskaper. Selv om en elev skårer høyt på en utholdenhets- eller styrketest trenger ikke det å bety at eleven har kompetansen til å praktisere øvelser og treningsmetoder innenfor utholdenhets- eller styrketrening (Utdanningsdirektoratet, 2013). Fysiske og tekniske tester vil derfor ifølge Utdanningsdirektoratet (2012b) ofte være en lite hensiktsmessig metode for å vurdere elevens kompetanse slik den er formulert i kompetansemålene.

Det er ikke slik at Utdanningsdirektoratet har kommet med et *forbud* mot all bruk av tester i undervisningen. Utdanningsdirektoratet (2013) presiserer at testing blir et problem først og fremst når det er en direkte kobling mellom resultater og karakter. Direktoratet eksemplifiserer med bruk av løpetester der en viss tidsbruk resulterer i en bestemt karakter. Dette vil si at en elev som gjør så godt han kan ikke har mulighet til å oppnå en god karakter dersom han ikke løper innenfor et bestemt tidskrav (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Utdanningsdirektoratet (2013) argumenterer for at det i lys av formålet med faget og ut ifra kompetansemålene ikke nødvendigvis vil være viktig hvor bra utholdenhet eleven har på et gitt tidspunkt. Det vil da være viktigere å vurdere hvorvidt eleven har evnen til å praktisere og tilegne seg treningskompetanse med tanke på å oppnå bedre utholdenhet (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Dette vil likevel ikke si at tester ikke kan ha en hensiktsmessig plass i kroppsøvingsundervisningen. Det kan ifølge Utdanningsdirektoratet (2012b) ligge mye læring i å utforme, organisere og gjennomføre tester. Tester kan videre brukes som utgangspunkt for refleksjon og samtaler eller elever kan prøve seg som testledere (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Direktoratet konkluderer med at kompetansemålene skal være sentrale i alle fag og hvorvidt en lærer velger å bruke tester i undervisningen er en del av lærerens generelle arbeid med å velge ut hensiktsmessig innhold og arbeidsmåter for faget (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det er altså ikke tester i seg selv direktoratet problematiserer, men hvorvidt testene brukes på en hensiktsmessig måte sett i lys av kompetansemålene. Dette kan knyttes til prinsippet om valid eller gyldig vurdering, at vurderingsmetoden faktisk måler det den er ment å måle (avsnitt 2.1.4).

2.4 Henføring til problemstilling og forskningsspørsmål

Den teoretiske bakgrunnen har vist at elevvurdering er et dagsaktuelt tema både innen forskning og utdanningspolitikk. Vurderingsbegrepet har ikke en entydig definisjon, men det kommer tydelig frem i litteraturen at vurdering betraktes som en eller flere prosesser som er tett knyttet til undervisning og læring (Dobson et al., 2009; Engh, 2009; Smith, 2009).

Hensikten med elevvurdering er ikke lengre kun å kartlegge elevers prestasjoner på slutten av en læringsprosess. Vurderingen skal være en integrert del av undervisning og læringsprosessen og dermed bidra til videre læring (Engh, 2009, 2010, 2011a; Forskrift til opplæringsloven, 2006; Slemmen, 2010).

Elevvurdering er altså ikke en enkel eller instrumentell oppgave, men en kompleks prosess lærere må forholde seg til i sin vurderingspraksis. I kroppsøvingsfaget gjelder spesielle regler og retningslinjer for vurderingsarbeidet etter revideringen av læreplanen og forskrift til opplæringsloven i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Kroppsøvingslærere må altså forholde seg til retningslinjer i sitt vurderingsarbeid som skiller seg fra andre fag. Det er til nå gjennomført lite forskning på kroppsøvingsfaget og særlig etter endringene i læreplanen og lovverket er det derfor et behov for forskning på området. Denne studien setter derfor fokus

på følgende problemstilling: *Hvilke synspunkter har kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen på grunnlag for vurdering i kroppsøvlingsfaget?*

I den teoretiske bakgrunnen har det også kommet frem at kroppsøvlingslærere trolig har et annet handlingsrom i sitt vurderingsarbeid enn det er i andre fag. Mange av beslutningene som gjelder vurderingsarbeid i kroppsøving blir i siste instans opp til hver enkelt lærer. For å forstå lærernes utgangspunkt og belyse deres refleksjoner om egen vurderingspraksis er det formulert følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Hvilke refleksjoner har kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen om egen vurderingspraksis og formålet med vurdering i kroppsøvlingsfaget?

Underveisvurderingen og sluttvurderingen skal ifølge kunnskapsløftet uttrykke elevens oppnådde kompetanse i forhold til kompetansemålene i et fag (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Kunnskapsløftet baseres altså på et målrelatert prinsipp. Unntaket er i kroppsøving hvor elevens innsats også skal trekkes inn i vurderingsgrunnlaget (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Vurderingsarbeidet i kroppsøving skal altså baseres på en grad av både mål- og individrelatert vurdering. Hvordan innsats skal vektes i forhold til måloppnåelse er derimot ikke fastsatt. For å få kunnskap om hvilke refleksjoner kroppsøvlingslærere har om innsats som en del av vurderingsgrunnlaget i faget og hvordan lærerne velger å vekte innsats i sitt vurderingsarbeid er det formulert følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 2: Hvilke refleksjoner har kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen om innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvlingsfaget?

Læreplanen i kroppsøving og tilhørende veiledninger og rundskriv fremhever fair play som en sentral del av kroppsøvlingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2012a, 2012b, 2013). Fair play knyttes her til kroppsøving som en sosial arena og utvikling av elevenes relasjonelle kompetanse. I undervisningen vil fair play komme til uttrykk gjennom elevenes holdninger og oppførsel mot hverandre. I Forskrift til opplæringsloven (2006) er det derimot presisert at elevenes oppførsel ikke skal være grunnlag for vurdering i fag, men Utdanningsdirektoratet (2012b) åpner for at slike forhold kan trekkes inn i vurderingsgrunnlaget dersom elevens oppførsel eller holdninger er en del av fagets kompetansemål. Dette vil være tilfelle i kroppsøving der fair play er en del av kompetansemålene. Det er likevel ingen regler for hvordan lærerne skal bestemme hvorvidt elevens adferd skal vurderes med hensyn til fair play eller med hensyn til orden og oppførselskarakteren. For å undersøke hvordan lærere

bestemmer dette skillet og hvorvidt det oppleves som en utfordrende side av vurderingsarbeidet er det formulert følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 3: Hvilke refleksjoner har kroppsøvlingslærere i ungdomskolen om hvorvidt elevers adferd skal vektas som fair play og grunnlag for vurdering i kroppsøvlingsfaget eller som grunnlag for vurdering i orden og oppførsel?

Kunnskapsløftet legger altså, med noen unntak, klare føringer for vurderingsarbeidet. Forskrift til opplæringsloven (2006) og læreplanverket (Saabye, 2014) sier derimot lite om hvilke vurderingsmetoder som skal brukes i fag. Det er altså opp til lærerne å bestemme hvilke vurderingsformer de opplever som mest hensiktsmessige. Også på dette området skiller retningslinjene for vurdering i kroppsøving seg fra andre fag. På tross av lærernes metodefrihet har Utdanningsdirektoratet kommet med klare oppfordringer om at resultater fra fysiske og tekniske tester ikke skal brukes som vurderingsgrunnlag i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012b, 2013). For å belyse hvordan lærere har tatt imot denne oppfordringen og hvilke holdninger lærerne har til bruk av fysiske og tekniske tester i undervisningen og som grunnlag for vurdering i kroppsøving er det formulert følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 4: Hvilke refleksjoner har kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen om bruk av testing i undervisningen og som grunnlag for vurdering i faget?

For å belyse den overordnede problemstillingen konkretisert av de fire forskningsspørsmålene er det valgt et eksplorativt design med kvalitativt, semi-strukturert intervju som metode. Redegjørelse av metodologiske valg og overveielser presenteres i neste kapittel.

3 METODE

I dette kapittelet presenteres de metodologiske valg og overveielser som er gjort. Her vil forskningsprosessen beskrives så tydelig som mulig for å vise både hvordan studien er gjennomført i praksis og hvilke valg og refleksjon som er gjort underveis. Hensikten med å beskrive fremgangsmåten for datainnsamling, rekruttering av utvalg, analyser og tolkninger er å skape en «gjennomsiktighet» i henhold til kvaliteten på oppgaven. En studies troverdighet og gyldighet er avhengig av at grunnlaget for tolkninger og slutninger hviler på kommer frem (Olsen, 2003; Thagaard, 2013). En slik gjennomsiktighet er avgjørende for at andre skal kunne vurdere studiens kvalitet.

Kapittelet starter med en redegjørelse og begrunnelse for valget av kvalitativ tilnærming og intervju som metode (delkapittel 3.1). Deretter presenteres informantene og prosessen med å rekruttere deltagere til studien (delkapittel 3.2), før det videre gjøres rede for forberedelsene til og gjennomføringen av intervjuene (delkapittel 3.3). Her presenteres utarbeidelsen av intervjuguiden, gjennomføringen av pilotintervjuet og gjennomføringen av de åtte intervjuene studien er basert på. Det gjøres deretter rede for transkriberings- og analyseprosessen (delkapittel 3.4). Avslutningsvis presenteres etiske overveielser (delkapittel 3.5) og en oppsummering av hvilke forhåndsregler og valg som er tatt for å sikre studiens kvalitet (delkapittel 3.6).

Selv om studien her presenteres som inndelt i faser eller trinn er det viktig å presisere at forskningsprosessen likevel ikke har vært en lineær prosess. I praksis har enkelte av fasene overlappet hverandre og/eller funnet sted parallelt, noe som ikke er uvanlig i kvalitative studier (Thagaard, 2013).

3.1 Redegjørelse og valg av metode

Valg av metode for denne studien har sin bakgrunn i hva som ble betraktet som den mest hensiktsmessige måten å belyse problemsstillingen. Hvilken tilnærming og metode som er mest formålstjenlig for en studie har sammenheng med hvilke temaer som studeres og problemstillingen det fokuseres på (Thagaard, 2013). Formålet med denne studien er å belyse enkeltlæreres tanker, holdninger og erfaringer rundt et tema. Valget falt derfor raskt på en kvalitativ tilnærming, da hensikten med en slik tilnærming er å belyse hvordan enkeltpersoner handler, tenker og føler (Brinkmann & Tanggaard, 2012b). Fordelen med en kvalitativ tilnærming er at kvalitative metoder er godt egnet for å belyse menneskers erfaringer og

opplevelser, samtidig som kvalitativ forskning fokuserer på menneskenes egne beretninger og perspektiver på sin situasjon (Brinkmann & Tanggaard, 2012b).

Kvalitativ tilnærming kan innebære mange ulike metoder. Når hensikten er å få kunnskap om menneskers livsverden er forskningsintervjuet den mest brukte metoden (Brinkmann & Tanggaard, 2012a). Intervjusamtaler er en metode som er godt egnet for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner reflekterer over og opplever sin situasjon (Thagaard, 2013). Med bakgrunn i dette ble det kvalitative forskningsintervjuet betraktet som den mest hensiktsmessige metoden for å belyse problemstillingen i denne studien. Målet er å samle beskrivelser av den intervjuedes livsverden for å kunne tolke meningen av den (Kvale & Brinkmann, 2009).

Andre metoder som dokumentstudier (av for eksempel læreplaner) og observasjon ble vurdert. Disse metodene ble likevel ikke inkludert i studien da hensikten ikke er å belyse lærernes faktiske praksis. Hensikten er derimot å belyse læreres subjektive tanker, holdninger og erfaringer. Valget falt derfor på en semi-strukturert versjon av forskningsintervjuet. Det vil si at intervjuet tar utgangspunkt i en ferdig formulert intervjuguide, men med rom for fleksibilitet og hensyn til informantenes svar (Brinkmann & Tanggaard, 2012b).

3.1.1 Semi-strukturert forskningsintervju

Et forskningsintervju kan gjennomføres med ulike grader av struktur; fra intervjuer med stram struktur og styrende spørsmål til intervjuer med liten struktur og åpne spørsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2012b). I denne studien er det brukt en mellomting; det semi-strukturerte forskningsintervjuet. Det er ikke et lukket skjema, men heller ikke en åpen samtale (Kvale & Brinkmann, 2009). Et semi-strukturert intervju karakteriseres ved at det gjennomføres med utgangspunkt i en ferdig formulert intervjuguide som inneholder forslag til spørsmål og sirkler inn bestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2009). Begrunnelse for valg av intervjustrukturen er at det med bakgrunn i problemstillingen og forskningsspørsmålene var ønskelig å belyse bestemte temaer og områder innen vurderingsarbeidet; som innsats og bruk av tester. Det var derfor behov for å styre intervjusamtalen i den grad at intervjuene konsentrerte seg om disse temaene. Samtidig er problemstillingen og forskningsspørsmålene vidt formulert uten å være styrt av antagelser eller forforståelse. Det var derfor også viktig å legge til rette for en åpen intervjusituasjon som tillot informantene å svare med sine egne ord. Intervjuene ble gjennomført som en-til-en intervjuer. Bruk av gruppeintervjuer ble også vurdert for å få frem og tydeliggjøre ulike meninger om temaet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ved å gjennomføre intervju i gruppe ville det være en mulighet for at lærerne kunne bygge videre på hverandres refleksjoner. Samtidig kan intervju i gruppe føre til at det hovedsakelig er de mest dominerende synspunktene som kommer frem og at avvikende synspunkt dermed holdes tilbake (Thagaard, 2013). Dette kan videre påvirke utsagnenes troverdighet.

Gruppeintervju ble derfor ikke brukt. Det ble også opplevd som utfordrende å skulle finne et tidspunkt og sted som passet alle lærerne, da informantene jobber ved ulike skoler og i ulike kommuner.

3.2 Utvalget

Utvalget i denne studien består av åtte kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet. Alle lærerne har hatt ansvar for undervisning og vurdering i kroppsøving inneværende skoleår. Det ble rekruttert lærere fra ungdomsskoler i flere kommuner i Vest-Agder. Dette ble gjort for at det skulle komme frem enkeltstemmer fra flere praksisfellesskap.

Lærerne i utvalget har ulik erfarings- og utdanningsbakgrunn. I arbeidserfaring er det en spredning fra nyutdannede lærere som kun har jobbet inneværende skoleår til lærere som har over tjue års erfaring i læreryrket. Alle lærerne har utdanningspoeng i idrett eller kroppsøvingsfag, men det varierer hvorvidt kroppsøving betraktes som et hovedfag. Både faglærere og allmennlærere er representert. Det er deltagere av begge kjønn.

3.2.1 Rekruttering av informanter

Rekruttering av utvalget baserer seg på et strategisk-tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Utvalget er strategisk ved at informantene har egenskaper som er hensiktsmessige med bakgrunn i problemstillingen, mens fremgangsmåten for å rekruttere informanter er basert på tilgjengelighet. Lærerne som ble kontaktet var kun lærere som har ansvar for undervisning og vurdering i kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet inneværende skoleår. Flere skoler ble kontaktet. Informantene som deltok i studien var de lærerne som ønsket å delta og som dermed var tilgjengelige.

Prosessen med å rekruttere informanter startet med at det ble tatt kontakt med flere skoler i distriktet gjennom personlig oppmøte hvor studien ble forklart til undervisningsinspektør eller rektor som videreformidlet informasjonen til kroppsøvingslærere. Ledelsen ved skolene fikk et informasjonsskriv (se vedlegg 1) som de ga videre til lærerne. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om studien, informasjon om hva deltagelse innebar for informantene og presisering av at deltagelse var frivillig.

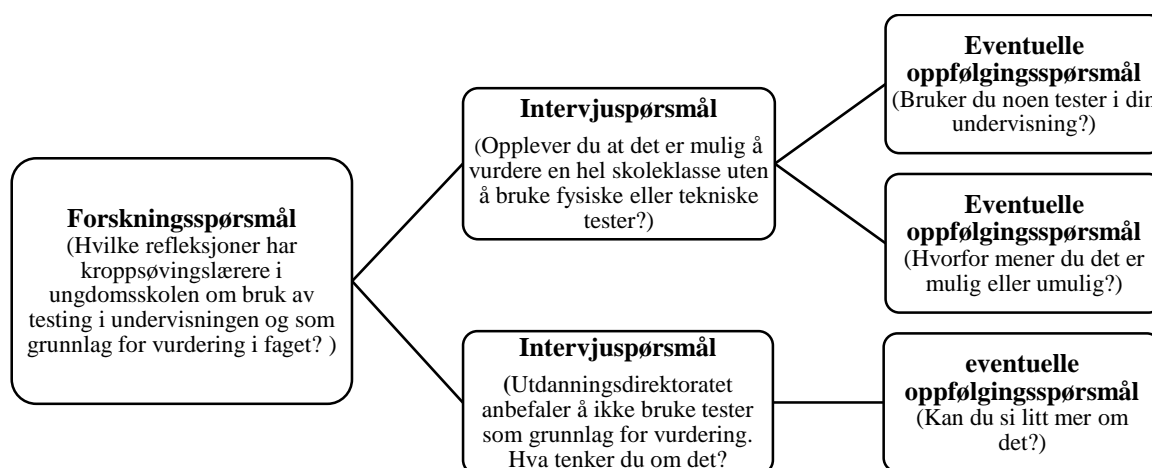
På noen av skolene ble det gjort avtaler med lærere direkte, mens andre tok kontakt etter å ha fått informasjonsskriv fra inspektør eller rektor. På enkelte av skolene ble jeg anbefalt å ta kontakt med bestemte lærere via telefon eller epost. Enkelte av informantene stilte opp på intervju etter å ha hørt om studien fra kollegaer som allerede hadde gjennomført intervju.

3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju

I dette delkapittelet gjøres det rede for forberedelsene til og gjennomføringen av datainnsamlingen. Først presenteres utarbeidelsen av intervjuguiden (avsnitt 3.3.1) og gjennomføringen av pilotintervjuet (avsnitt 3.3.2), før gjennomføringen av de åtte intervjuene studien baseres på beskrives (avsnitt 3.3.3).

3.3.1 Intervjuguide

Alle intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en ferdig formulert intervjuguide (se vedlegg 2). Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene/undertemaene ble satt opp i en tabell og deretter ble intervju spørsmålene formulert med utgangspunkt i tanken; «Hvilke spørsmål må besvares for å belyse hvert enkelt forskningsspørsmål?» (se figur 1). Intervjuguiden kan plasseres innenfor det Thagaard (2013) karakteriserer som «tre-med grener-modellen» hvor hovedtemaet er stammen, mens grenene er undertemaer. Intervjuguiden som ble brukt i denne undersøkelsen tar utgangspunkt i hovedtemaet grunnlag for vurdering, med «grener» av undertemaer som innsats og bruk av tester.



Figur 1: Eksempel på hvordan intervjuguiden kan uttrykkes i en tre-med-grener-modell.

Intervjuguiden startet med en innledende del med trygge og enkle bakgrunnsspørsmål for å ufarliggjøre situasjonen og komme i gang. Den avsluttende delen åpnet for at lærerne selv kunne stille spørsmål eller fortelle mer om temaer de ønsket å si noe mer om. Dette var viktig

for å oppklare eventuelle misforståelser eller uklarheter og for å sikre at informantene fikk mulighet til å gi uttrykk for det de syntes var viktig.

Intervjuspørsmålene ble formulert så åpent som mulig der det var behov for mer utdypende svar. Det var et mål å formulere spørsmål som ikke skulle oppleves som dømmende eller vurderende, slik at informantene opplevde at de kunne være oppriktige i sine svar. Dette både med bakgrunn i etiske retningslinjer for å ivareta informantene (delkapittel 3.5), men også for å sikre intervjuets troverdighet og gyldighet (delkapittel 3.6).

Enkelte spørsmål ble formulert mer lukket dersom det var behov for avklaring. Det ble likevel lagt opp til oppfølgingsspørsmål slik at korte, bekreftende eller avkrefteende svar også kunne utdypes og begrunnes. Dette ble gjort for at jeg som intervjuer i minst mulig grad skulle trekke slutninger om svaret, men at begrunnelsene derimot kom fra informanten selv. Et slikt skille mellom egne tolkninger og informantens faktiske mening er viktig å være bevisst for å sikre intervjuundersøkelsens kvalitet.

Lærerne var i forkant klar over at intervjuet i hovedsak kom til å dreie seg om vurdering i kroppsøving. Lærerne var også informert om at temaer som innsats og testing var relevant for studien. Det var derfor ikke nødvendig å formulere spørsmålene på en slik måte at studiens hensikt ble skjult. Dette har sammenheng med at problemstillingen og forskningsspørsmålene er relativt åpent formulert uten eksplisitte antagelser. Lærerne ble også informert om det var deres subjektive tanker, holdninger og erfaringer som skulle belyses. Det ble med andre ord tydeliggjort at det ikke var noen «riktige» eller «gale» svar.

3.3.2 Pilotintervju

Før det ble avtalt å intervju informanter ble det gjennomført et pilotintervju. Hensikten var å bli kjent med intervjuguiden og få en oppfatning av hvorvidt spørsmålene faktisk belyste de temaene de var ment å belyse. Videre var det viktig å få tilbakemelding på om noen av spørsmålene kunne oppleves som vanskelige eller ubehagelige. Samtidig var det en hensikt å bli bedre kjent med intervjuerrollen og opptaksutstyr.

Pilotintervjuet ble gjennomført med en lærer som har ansvaret for undervisning og vurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet inneværende år. Læreren var informert om hensikten og gav sitt samtykke til intervjuet. Det ble tatt opptak av intervjuet og det ble senere transkribert.

Intervjuet ble gjennomført uten avbrytelser. Det ble notert underveis hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt og hvilke temaer som eventuelt ikke ble fullstendig belyst.

Etter intervjuet fortalte læreren hvordan intervjuet opplevdes og kom med forslag til endring av rekkefølge og formulering av noen av spørsmålene. Med utgangspunkt i pilotintervjuet, samtalen med læreren i etterkant og gjennomlesing av transkripsjonen ble det gjort noen mindre endringer i intervjuguiden.

Å gjennomføre pilotintervjuet var til stor hjelp både for å trygge meg selv i intervjuerrollen og for å formulere intervjuguiden på en mest mulig hensiktsmessige måte. Det er min oppfatning at gjennomføringen av et pilotintervju bidro til at intervjuene studien er basert på ble av bedre kvalitet. Pilotundersøkelsen bekreftet også at vurderingsgrunnlaget i kroppsøving var et tema som engasjerte og som det var hensiktsmessig å undersøke videre.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt. Intervjuene ble hovedsakelig gjennomført på lærernes arbeidsplass, mens et av intervjuene av praktiske årsaker ble gjennomført hjemme hos læreren.

Før selve intervjuet startet ble lærerne igjen presentert for informasjonsskrivet og skrev under på en samtykkeerklæring (se vedlegg 3). Det ble presisert at deltagelsen var frivillig og at det var mulig å trekke seg når som helst i prosessen, også etter at intervjuet var gjennomført (delkapittel 3.5). Videre ble det opplyst at intervjuet tok utgangspunkt i en intervjuguide med temaer og spørsmål som det var ønskelig å belyse. Det ble derfor informert om at enkelte av spørsmålene kunne oppleves gjentakende. Videre ble det presisert at det var frivillig å svare på spørsmål, det var lov å avbryte eller stille spørsmål og det var lov å ta seg tid til å tenke seg om dersom det opplevdes som nødvendig.

Lærerne fikk også beskjed om at det ikke var noen riktige eller gale svar. Hensikten var at informantene ikke skulle svare på spørsmål ut ifra en oppfatning av mine synspunkter eller verdier. Dette henger også sammen med svarenes troverdighet og gyldighet (delkapittel 3.6). Likevel vil det aldri være mulig å oppnå helt autentiske svar. Intervjuet vil alltid være preget av relasjonen mellom intervjuer og informant (Thagaard, 2013).

Før opptakene startet ble det åpnet for kommentarer eller spørsmål fra lærerne. Det ble også informert om at det kom til å bli en åpning for kommentarer eller spørsmål på slutten av intervjuet.

Alle intervjuene ble gjennomført uten avbrytelser. Varigheten på intervjuene varierte fra ca. 20 til 30 minutter. Lærerne hadde satt av nok tid og intervjuene ble ikke preget av stress eller

dårlig tid. Selv om det varierte i hvilken grad hver enkelt lærer hadde reflektert rundt temaene på forhånd var alle lærerne snakkevillige og det ble ikke nødvendig å «dra» svarene ut av dem. I følge Thagaard (2013) kan pågående og aktiv adferd under intervjuet være et tegn på at informantene ikke opplever seg som underordnet eller usikker i forhold til forskeren. Lærerne ga uttrykk for sine meninger og sa ifra dersom de var uenige eller opplevde seg misforstått.

Selv om lærerne var tydelig på sine meninger og oppklarte eventuelle misforståelser, er det viktig å huske at forskeren i varierende grad alltid vil lytte til informanter med en grad av analyse og tolkning. Forskeren vil utvikle en forståelse av fenomenet som studeres, mens det studeres (Thagaard, 2013). Under intervjuet var jeg derfor bevisst på å stille avklarende spørsmål som «forstår jeg deg rett hvis ...», «vil det si at ...». Hensikten var å være bevisst og å få frem skillet mellom informantens faktiske utsagn og mine tolkninger. Dette skillet er viktig for videre å sikre en troverdig og pålitelig datainnsamling og videre analyse.

3.4 Transkribering og analyser

I dette delkapittelet beskrives og begrunnes arbeidet med å få oversikt over datamaterialet. Det gjøres først rede for transkriberingsprosessen (3.4.1) før de systematiske analysene beskrives (3.4.2).

3.4.1 Redegjørelse av transkriberingsprosessen

Det ble gjort opptak av alle intervjuene ved bruk av digital opptaker. Opptakene ble overført til datamaskin etter intervjuet og senere transkribert. Dette ble gjort slik at all oppmerksomhet kunne være rettet mot informanten under intervjuet. Videre ble det sett på som en fordel at all informasjon ble bevart. Dersom det skulle noteres under intervjuet ville det ifølge Thagaard (2013) innebære en sorteringsprosess. Dataene kan da oppleves som mindre gyldige og pålitelige. Det kan antas at notater skrevet under intervjuene i større grad ville være preget av min forforståelse enn det transkriberinger av lydopptak er.

Det viste seg å være hensiktsmessig å ta opptak av intervjuene. I prosessen med å transkribere intervjuene har det kommet frem informasjon og utsagn som jeg ikke oppfattet underveis i intervjusituasjonene.

Transkriberingen ble gjort ved hjelp av dataprogrammet «Express scribe transcription software». Transkriberingen ble gjennomført manuelt, men programmet gjør det mulig å spille av lydfilen i ulike tempoer. Det er også mulig å legge inn forhåndsprogrammerte pauser og spille ord eller setninger i loop. Ved selv å kunne senke tempoet på lydopptaket blir det ofte tydeligere hva informantene faktisk sier.

Transkriberingene er skrevet ordrett på bokmål. Teksten er skrevet på bokmål for at det ikke skal komme frem hvilke dialekter informantene eventuelt har for å sikre anonymisering. Det vil også innebære at enkelte dialektord er standardisert. Passasjer med sensitive opplysninger er fjernet fra transkriberingene, men tydelig merket som fjernet. Dette gjelder i enkelte av intervjuene der informanten forteller om egen bakgrunn eller erfaringer som kan identifisere informanten, familie eller enkeltelever. Ellers er det ikke fjernet ord i transkriberingene. Dersom tilleggsinformasjon har vært nødvendig er det tydelig markert hva som er informantens utsagn og hva som er lagt til.

Intervjuene resulterte i ca. 49 sider med transkripsjoner. Selv om transkripsjonene er gjort ordrett er det likevel viktig å påpeke at transkripsjonene ikke er absolutte representasjoner av intervjuene. Transkriberingsprosessen kan ses som en del av fortolkningsprosessen, da det alltid blir gjort noen valg om hvordan og hva som transkriberes (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har likevel forsøkt å forholde meg ordrett til det som ble sagt. Med unntak av fjerning av sensitive opplysninger har jeg ikke foretatt bevisste fortolkninger eller utvalg i transkriberingsprosessen.

3.4.2 Redegjørelse av analyseprosessen

Målet med analysen er å få oversikt over datamaterialet og skape mening av innsamlede data (Lichtman, 2010). Lichtman (2010) beskriver kvalitativ analyse som en prosess som innebærer gransking, sortering, koding, organisering og utvinning av mening.

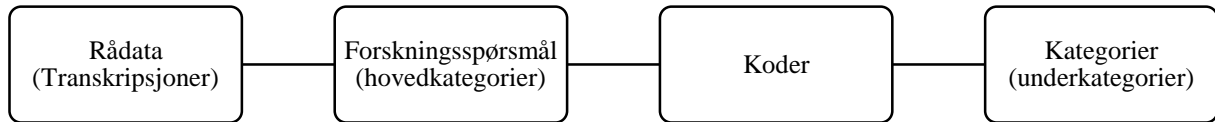
Analysestrategien som er brukt i denne studien er en systematisk, temasentrert analyse (se figur 2). Oppmerksomheten er rettet mot temaer som er representert i studien og intervjuene, og temaer analyseres på tvers av materialet (Thagaard, 2013).

Analysen ble gjennomført med utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Først ble alle transkripsjonene lest gjennom flere ganger. Deretter ble utsagnene kategorisert under et eller flere av studiens forskningsspørsmål. Uttalelser som ikke vedrørte studiens problemstilling ble utelatt av analysen.

Videre ble alle utsagnene under hvert forskningsspørsmål kodet. Setninger og avsnitt ble knyttet til kodeord som gir uttrykk for hovedpoeng i intervjuene (Thagaard, 2013).

Avslutningsvis ble det dannet kategorier på bakgrunn av kodeordene. Noen av kodene ble videreført som kategorier, mens andre koder ble slått sammen til nye kategorier. Det ble dannet flere kategorier under hvert forskningsspørsmål.

Kodene og kategoriene er altså utviklet både med bakgrunn i problemstillingen, det teoretiske rammeverket og datamaterialet. Analysen kan derfor sies å være basert på en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming, også kalt abduksjon (Thagaard, 2013).



Figur 2. Illustrasjon av analysestrategien

Analyseprosessen beskrives her som en lineær prosess som startet etter at intervjuene var transkribert. Den systematiske analysen tok utgangspunkt i de ferdige transkriberingene, men i praksis har tolkning og analyse vært en del av både intervju- og transkriberingsprosessen. Både under intervjuene og transkriberingsarbeidet har jeg koblet informantens svar til min kunnskap og forforståelse. Dette vil selvfølgelig prege den videre tolkningen av datamaterialet. Samtidig har den systematiske analysen vært viktig for å få frem og belyse hva informantene faktisk har sagt. Enkelte av mine antagelser og tolkninger ble endret i arbeidet med den systematiske analysen.

Den systematiske analysen resulterte i fire hovedkategorier basert på forskningsspørsmålene med tre til fem underkategorier som er basert på empirien. Funnene presenteres i sin helhet i kapittel 4.

Hovedkategori: Egen vurderingspraksis og formålet med vurdering

Underkategorier: (1) Hensikten med vurdering (2) Kommunisering av vurderingsgrunnlaget (3) Helhetsvurdering (4) Opplevelse av vurderingsarbeidet (5) Retningslinjer.

Hovedkategori: Innsats

Underkategorier: (1) Innsatsbegrepet (2) Innsats som en del av vurderingsgrunnlaget (3) Konsekvenser for vurderingsarbeidet (4) Vekting av innsats i forhold til kompetansemål.

Hovedkategori: Vurdering i kroppsøving eller orden og oppførsel

Underkategorier: (1) Fagkarakter eller ordenskarakter (2) Fagkarakter eller oppførselskarakter (3) Konsekvenser for vurderingsarbeidet.

Hovedkategori: Fysiske og tekniske tester

Underkategorier: (1) Bruk av tester (2) Måling av resultater (3) Helhetsvurdering (4) Testresultater som grunnlag for vurdering.

3.5 Ethiske overveielser

Valgene forskeren tar underveis i forskningsprosessen kan få konsekvenser for informantene som deltar i studien (Thagaard, 2013). Det er derfor viktig at forskeren reflekterer rundt de etiske aspektene knyttet til et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). Forskningsetikk omfavner både juridiske og allmennmoralske regler, og innebærer å vise omsorg for informanter, at regler for behandling av personopplysninger følges og at forskningsprosessen og resultatene presenteres redelig og nøyaktig (NESH, 2006).

3.5.1 Hensyn til informantene

All forskning skal skje ut i fra «*en grunnleggende respekt for menneskeverdet.*» (NESH, 2006, s. 11). For det første er det viktig at informantene er klar over hva de er en del av og at deltagelsen er frivillig. Alle informantene fikk derfor som nevnt et skriv med informasjon om studien og hensikten med intervjuet. Dokumentet inneholdt også informasjon om konfidensialitet, frivillig deltagelse og muligheten til å trekke seg. Før intervjuene gav alle informantene skriftlig samtykke.

Videre måtte jeg som intervjuer være bevisst den asymmetriske maktrelasjonen et intervju er. Forskeren definerer og kontrollerer samtalen og er derfor i en maktposisjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Det har vært en viktig hensikt at det ikke skulle oppleves som negativt å delta i studien, verken under eller etter gjennomføring av intervjuene. Spørsmålene ble formulert med tanke på at de ikke skulle oppleves som ubehagelige. Informantene ble informert om at de når som helst kunne velge å ikke svare på spørsmål eller trekke seg fra hele studien uten å oppgi grunn. Videre var det informantene selv som foreslo hvor og når intervjuet skulle gjennomføres. Det er likevel viktig å være bevisst at uansett hvilke tiltak som blir gjort for å ivareta informantene vil et intervju aldri bli en samtale mellom likeverdige deltagere (Kvale & Brinkmann, 2009).

Videre må forskeren forsøke å beskytte deltagerens integritet også i presentasjon av analyse og resultater (Thagaard, 2013). Selv om deltagerne har gitt sitt informerte samtykke, vet de ikke hvordan forskeren vil tolke og analysere deres utsagn (Thagaard, 2013). Et viktig tiltak er å skille mellom hva som er informantens utsagn og hva som er forskerens tolkninger. Dette er blant annet bakgrunnen for å skille presentasjonen og diskusjonen av funn og i to kapitler (kapittel 4 og 5). Videre er informantens utsagn derfor presentert som sitater og tydelig skilt fra resten av teksten.

3.5.2 Personopplysninger, anonymisering og konfidensialitet

Å ta hensyn til informantenes velferd innebærer altså å tenke gjennom hvilke konsekvenser det kan få for informantene å delta i studien også etter at studien er avsluttet (Thagaard, 2013). Lærerne eller deres elever skal ikke risikere at opplysningene som kommer frem i intervjuene senere blir brukt mot dem av en tredjepart. Anonymisering og konfidensialitet er derfor viktig for å bidra til at deltagelse i studien ikke skal få negative konsekvenser eller urimelig belastning for informantene etter at studien er gjennomført. Studien er meldt til «Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)» og behandlingen av personopplysninger er godkjent (se vedlegg 4). Det er likevel verdt å nevne at hensynet til informantenes anonymitet kan komme i konflikt med kravet om en «gjennomsiktig» og pålitelig fremstilling av dataene (Thagaard, 2013). I denne oppgaven er for eksempel utvalget presentert relativt overfladisk og generelt. Dette er gjort bevisst med bakgrunn i hensynet til informantenes anonymitet. Samtidig ville det med tanke på «gjennomsiktighet» og pålitelighet kanskje vært mer hensiktsmessig med mer utdypende og konkrete detaljer.

Forskeren må altså stille kritiske spørsmål til sitt eget arbeid gjennom hele prosessen. Dette er viktig for å sikre at arbeidet tilfredsstiller vitenskapelig kvalitetskrav, deriblant forskningsetiske prinsipper.

3.6 Studiens kvalitet

Som det ble understreket innledningsvis i kapittelet er det viktig at metodiske valg og overveielser rapporteres på en slik måte at leseren kan vurdere forskningens kvalitet. I de neste avsnittene presenteres derfor en kort oppsummering av hva som er gjort for å sikre studiens gjennomsiktighet, pålitelighet og gyldighet.

Tradisjonelt sett har vurdering av forskningskvalitet vært knyttet til begrepene validitet og reliabilitet. Validitetsbegrepet er opprinnelig knyttet til hvorvidt studien faktisk måler det den er ment å måle, mens reliabilitet opprinnelig handler om hvorvidt en studie er etterprøvable (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). I følge Thagaard (2013) bygger begrepsparet på et ideal om nøytralitet, objektivitet og repliserbarhet som ikke er gjeldende i kvalitativ forskning. Begrepene brukes derfor ofte på en annen måte ved kvalitative tilnæringer. I denne oppgaven knyttes reliabilitet derfor til vurdering av forskningsprosessens troverdighet og pålitelighet, mens vurdering av studiens validitet knyttes til vurdering av gyldigheten av de tolkninger og resultater som kommer frem. I følge Kvale og Brinkmann (2009) må vurdering av forskningens pålitelighet og gyldighet også innebære de moralske valg og overveielser som

er gjort. Dette stemmer overens med kvalitetsforståelsen som ligger til grunn for denne oppgaven.

Et annet prinsipp som ofte knyttes til forskningskvalitet er kravet om generalisering. Ideen om at forskningsresultater basert på et utvalg kan si noe om en hel populasjon. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at kravet om generalisering henger sammen med en antagelse om at vitenskapelig kunnskap skal, og kan, være universell. Han understreker videre at kunnskapssynet som ligger til grunn for fortolkende tilnærminger derimot ikke er basert på en tanke om universell gyldig kunnskap. Her har den kontekstuelle, konkrete kunnskapen verdi. Spørsmålet blir da om forskningsresultatene kan *overføres* til andre personer og situasjoner, ikke om resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009).

Denne studien er basert på et strategisk utvalg. Når informantene er valgt på bakgrunn av deres hensiktsmessighet i henhold til prosjektet, er utvalget ifølge Thagaard (2013) ikke representativt for en populasjon. Det vil si at funnene i denne studien ikke automatisk kan generaliseres til å gjelde alle kroppsøvingslærere i Norge eller på Agder. Det har med bakgrunn i det vitenskapsteoretiske og faglige ståstedet heller ikke vært et mål i denne studien. Det er derimot viktig at intervjusituasjonene og resten av forskningsprosessen beskrives grundig, slik at for eksempel andre lærere kan vurdere hvorvidt kunnskapen som kommer frem i denne studien også kan gjelde for deres situasjon. Dette har sammenheng med viktigheten av gjennomsiktighet i forskningsprosessen.

Det viktigste tiltaket for å sikre en gjennomsiktig forskningsprosess har vært å gjøre rede for og begrunne valg og fravalg. Hele forskningsprosessen er beskrevet så tydelig som mulig. Samtidig kan som nevnt prinsippet om gjennomsiktighet komme i konflikt med forskningsetiske prinsipper. Områder der forskningsetiske prinsipper har blitt prioritert fremfor prinsippet om gjennomsiktighet er gjort rede for i delkapittel 3.5.

Det har vært viktig å påvirke informantene minst mulig. Absolutt objektivitet vil ikke være realistisk, men samtidig er det ønskelig å få frem så autentiske meninger som mulig. Før intervjuene startet ble det derfor understreket at jeg ikke håpet på bestemte svar eller utsagn. Alle intervjuene ble avsluttet med at lærerne kunne komme med kommentarer, spørsmål eller avklaringer. Det ble også presisert at intervjuene ikke skulle brukes til å kontrollere lærernes praksis. Deltagelse i studien var frivillig og alle informantene er anonymisert.

Intervjusituasjonen ble altså lagt til rette for at lærerne skulle oppleve det som trygt å være ærlig. Det var viktig å formidle at deres autentiske mening var verdifulle for studien.

Fordi en absolutt objektivitet ikke er mulig har det videre vært viktig å tydeliggjøre områder hvor jeg som forsker kan og har påvirket forskningsresultatene. Jeg har derfor gjort rede for min forforståelse og faglige bakgrunn (delkapittel 1.3). Videre har det i intervju-, transkriberings- og analyseprosessen vært viktig å være bevisst og tydelig på hva som er lærernes utsagn og hva som er mine tolkninger. I intervjusituasjonene ble det stilt oppfølgingsspørsmål og avklarende spørsmål for å få frem informantenes begrunnelser og dermed teste mine tolkninger og slutninger. Intervjuene ble videre transkribert i fulltekst fremfor at jeg noterte underveis. Transkriberingene ble deretter utgangspunkt for systematiske analyser som justerte noen av forståelsene jeg satt igjen med etter intervjuene.

I presentasjonen og diskusjonen av studiens funn er sitater fra lærerne tydelig merket og adskilt fra resten av teksten. Dette er altså for å tydeliggjøre skillet mellom mine tolkninger og informantenes utsagn.

I dette kapitlet er metodologiske valg og overveielser beskrevet. Dette er viktig for å sikre en gjennomiktig forskningsprosess. Innledningsvis ble det vist hvorfor valget falt på en kvalitativ tilnærming og semi-strukturert intervju som metode (delkapittel 3.1). Her kom det frem at valg av tilnærming og metode er basert på hva som var mest hensiktsmessig for å belyse temaene og problemstillingen i studien. Deretter ble studiens informanter presentert (delkapittel 3.2.) og prosessen med å rekruttere deltagere til studien beskrevet. Utvalget i denne studien er valgt ut med bakgrunn i at informantene har egenskaper og erfaringer som er hensiktsmessige for å belyse problemstillingen. Det er altså et strategisk utvalg. Videre ble det i delkapittel 3.3 satt fokus på forberedelsene og gjennomføringen av forskningsintervjuene. Her ble utarbeidelsen av intervjuguiden, gjennomføringen av pilotintervju og gjennomføringen av de åtte intervjuene studien er basert på beskrevet. Transkriberings- og analyseprosessen ble presentert i delkapittel 3.4 før det avslutningsvis ble satt fokus på etiske overveielser (delkapittel 3.5) og hvilke forhåndsregler og valg som er tatt for å sikre studiens kvalitet (delkapittel 3.6). Presentasjon og diskusjon av funn følger i de neste kapitlene (kapittel 4 og 5).

4 PRESENTASJON AV FUNN

I dette kapittelet presenteres funnene som har kommet frem i analysen av intervjuene (avsnitt 3.4.2) på en deskriptiv måte. Disse beskrivelsene ligger til grunn for diskusjonen i neste kapittel (kapittel 5). Funnene er presentert i fire hovedkategorier som er basert på de fire forskningsspørsmålene (delkapittel 1.3). Hver hovedkategori består videre av en eller flere underkategorier som er utledet av empirien. Etter hver underkategori presenteres sitat fra en eller flere lærere for å illustrere hvordan kategoribetegnelsene ble verbalisert av lærerne. Sitatene er ikke ment å være representative for alle lærerne, men er brukt for å fremheve og eksemplifisere innholdet i kategoriene. Sitatene fra de enkelte lærerne identifiseres med bruk av nummer. Dette er for å tydeliggjøre dersom samme lærer har flere sitater. Dette kan bidra til å belyse motstridende meninger og dermed sikre en gjennomiktig og gyldig analyse. Lærerne er nummerert i tilfeldig rekkefølge.

Analysen bidrar til å belyse studiens overordnede problemstilling: *Hvilke synspunkter har kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen på grunnlag for vurdering i kroppsøvlingsfaget?*

4.1 Egen vurderingspraksis og formålet med vurdering

Vurderingsarbeidet i kroppsøvlingsfaget rammes inn av andre retningslinjer og åpner for et handlingsrom som trolig skiller seg fra andre fag. Videre blir mange av beslutningene som må tas i henhold til elevvurdering i kroppsøving i siste instans opp til hver enkelt lærer. Det har derfor vært viktig å belyse kroppsøvlingslærernes refleksjoner om elevvurdering og egen vurderingspraksis.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke refleksjoner har kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen om egen vurderingspraksis og formålet med vurdering?

Hensikten med vurdering

Lærerne ser på hensikten med vurdering å gi elevene informasjon om hvordan de ligger an i forhold til vurderingskriteriene og hva de kan gjøre for å utvikle seg. Vurdering blir sett på som et viktig bidrag til elevenes motivasjon i faget. Lærerne nevner at vurdering selvfølgelig vil ha betydning for videre skolegang, men at det er noe de har lite fokus på i sitt vurderingsarbeid. Det viktigste for lærerne er å motivere elevene. En av lærerne understreker at vurderingen i tillegg reflekterer tilbake på egen undervisning og hvorvidt det er noe som må endres eller forbedres.

Lærer: I utgangspunktet er jo tanken at vurdering skal bli brukt som motivasjon. Det heter jo så fint vurdering for læring... er vel det nye pedagogiske uttrykket, så det er vel hvis du bruker vurdering som læring da, så er det jo en tanke at du skal hele tiden kommunisere med elevene hva de må gjøre for å lære mer og dermed også forbedre karakterer. Så det er jo dette med at de rent sånn praktisk... i forhold til å komme videre på skole og sånn selvsagt, så er det jo selvsagt i forhold til motivasjon og at de skal lære mer gjennom å få karakterer.

Intervjuer: Det er flere hensikter med det?

Lærer: Ja, det viktigste er jo selvsagt for vår del at det skal bli brukt som en motivasjon.

(Lærer 2)

Kommunisering av vurderingsgrunnlaget

De fleste lærerne forteller at de prater med elevene om vurdering. Det blir kommunisert hva læreren ser etter. Elevene vet at innsats og fair play er en del av vurderingsgrunnlaget i tillegg til kompetansemålene. Ved mange av skolene får elevene også vurderingskriteriene skriftlig. Ved noen skoler er det også lagt opp til at elevene gjennomfører en skriftlig egenvurdering med utgangspunkt i vurderingskriteriene. Lærerne er åpne for å begrunne karakterer for elevene.

Og så føler jeg også vi har en god dialog med elevene og foreldrene for at vi skal... og de får hjem et dokument som de kan se og vi går gjennom det nøye med elevene sånn at de vet hva vi... vet om hva som forventes og vet om de mulighetene de har i faget.

(Lærer 7)

Helhetsvurdering

De fleste lærerne underviser i blokker og setter karakterer etter hver disiplin eller aktivitet. Det varierer derimot hvorvidt disse vurderingene gis til elevene eller om de kun brukes av læreren. Elevene blir observert hver time, både med tanke på ferdigheter og innsats. Flere av lærerne understreker derfor viktigheten av å notere underveis for å huske det til senere. Når lærerne skal sette karakterer ser de på kommentarer og karakterer de har skrevet ned underveis. Det er derimot ingen av lærerne som setter karakterer kun på bakgrunn av et gjennomsnitt av karakterer de har satt underveis i skoleåret. Lærerne understreker at sluttvurderingen skal vise til en totalvurdering. De ser først og fremst på elevens måloppnåelse og justerer med bakgrunn i innsats og fair play.

Når jeg skal sette karakter på elevene i kroppsøving... så har jeg jo en del karakterer hele veien. For her opererer vi jo i blokker, sånn at vi holder på med en aktivitet og så gjør vi oss ferdig med den og så går vi over på en ny aktivitet. Så... så har jeg skrevet opp de. Men så er det jo det at man ikke skal ta et gjennomsnitt av de del-karakterene. Mens man derimot heller skal se på utvikling, så jeg ser jo på utviklingen, hvor eleven er... i sin fysiske form, i sine holdninger, i sin fair play, evne til å samarbeide.

(Lærer 6)

Opplevelse av vurderingsarbeidet

Alle lærerne omtaler vurderingsarbeid som krevende og vanskelig. Vurderingsarbeidet i kroppsøving oppleves som særlig krevende fordi det er lite konkret dokumentasjon å ta utgangspunkt i sammenlignet med teoretiske fag. Selv om skolene har utarbeidet felles kriterier peker mange av lærerne på at vurderingen likevel blir mer subjektiv i kroppsøving enn i andre fag. Ulik fagbakgrunn og kompetanse påvirker hva den enkelte lærer ser etter og vektlegger i sin vurdering. Når innsats og fair play også skal trekkes inn i vurderingsgrunnlaget blir det ifølge noen av lærerne litt «synsing» og «magefølelse». At testresultater ikke skal brukes som vurderingsgrunnlag gjør arbeidet med å utvikle like kriterier vanskeligere. Det gjør det også vanskeligere for lærerne å forklare karakterer for elevene, særlig skillet mellom to karakterer. Flere nevner at de ofte er i tvil om de gir «riktig» karakter. Det varierer likevel hvorvidt det oppleves som et problem at vurderingsarbeidet i kroppsøving skiller seg fra andre fag.

Fordi at... eh... jeg har ikke noe skriftlig bevis... på hva elevene kan... sånn som i matematikk eller i en RLE, så har du jo kapittelprøve. Her har... jeg må vurdere deres utførelse... ehm, jeg må vurdere deres grad av fair play, jeg må vurdere deres grad av samarbeid... eh... og det er litt sånn abstrakt. Eh... også går det veldig mye på synsing. Ehm.. og dette her med at hvis en også har tekniske ferdigheter som er i kriteriene, så er det også... det blir litt synsing det også. Hvor godt jeg synes at du utfører de tekniske ferdighetene i ett bagger-slag... så eh at... det er det ene. Også er det dette her med innsats, at det teller inn.

(Lærer 6)

Retningslinjer

Flere av lærerne uttrykker en misnøye med kompetansemålene og mangel på regler for vektning. Flere synes kompetansemålene er for lite konkrete og synes arbeidet med å utvikle kriterier er veldig vanskelig. De peker også på at dette bidrar til at vurderingen blir ulik fra

skole til skole. Enkelte av lærerne er tydelige på at de savner mer konkrete retningslinjer fra Utdanningsdirektoratet.

Jeg tenker som så at... når det står at de skal utøve danser fra ulike kulturer for eksempel. Ja vel, så gjør vi det... vi utøver danser fra ulike kulturer. Så står det at de skal lage en dans selv eller ja... finne på bevegelsesmønstre selv. Javel, hva... hva gjør at den eleven skal få 4, hva gjør at den skal få 5, hva gjør at den skal få 6. Alle elevene deltar... alle elevene gjør så godt de kan... alle elevene er positive. De klarer å lære dansen, for den er ikke så vanskelig..... okay, er det 6 på alle elevene da? (...) Det er helt opp til meg det å vurdere. Derfor blir det så vanskelig. Derfor lurer du på om du gjør det rett. Derfor lurer du på om du er for snill eller for streng eller... ja. Så, hvis det hadde vært noen klarere kriterier uten at... vi har laget kriterier på alle idretter, så vi har på en måte alt og følger... men det er vi som må finne det på... Det er... ja. Det er akkurat det derre... hvor flink må du være ferdighetsmessig? Det skulle jeg gjerne ha visst litt mer om.

(Lærer 3)

4.2 Innsats

I forskjell fra vurderingsgrunnlaget i andre fag skal det i faget kroppsøving legges vekt på elevenes innsats i tillegg til kompetansemålene. Videre foreligger det ingen regler for hvordan innsats skal vektes. Det har derfor vært viktig å belyse hvilke refleksjoner lærere har om innsats som en del av vurderingsgrunnlaget og hvordan de vektet innsats i sin vurderingspraksis.

Forskningsspørsmål 2: Hvilke refleksjoner har kroppsøvingslærere i ungdomsskolen om innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvingsfaget?

Innsatsbegrepet

Lærerne beskriver innsats som «at elevene gjør så godt de kan» og «at de fortsetter å prøve». Elevene viser innsats når de er med i aktiviteter, utfordrer seg selv, tar instruksjoner og yter sitt beste ut ifra sine forutsetninger. Det er derimot mangel på innsats hvis elever ikke følger med på det læreren sier eller viser, tuller og fjaser vekk aktiviteter eller ikke er villige til å prøve.

I begrepet innsats så legger jeg...tenker jeg... kanskje to ting. Det ene er at de er aktive, at de deltar, eh...at de ikke setter seg og ikke gidder og sånt. Og det andre er at de fortsetter å øve selv om de nødvendigvis ikke får noe fremgang.

(Lærer 6)

Innsats som en del av vurderingsgrunnlaget

Alle lærerne er positive til at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. Elever har ulike forutsetninger og når innsatsen teller blir elevene belønnet for å stå på, selv om ferdighetene ikke tilsvarer høy måloppnåelse. Lærerne tror at kroppsøvfingsfaget blir en tryggere og triveligere arena når innsatsen teller. Tidligere kunne elever som alltid prøvde og stod på oppleve å aldri få en god karakter fordi ferdighetene ikke var bra nok. Lærerne mener at alle har en mulighet til å få en «grei karakter» når innsatsen teller. Når innsatsen teller er det mer rettferdig for de svake elevene.

Intervjuer: Hva tenker du om det at innsats er blitt en del av grunnlaget?

Lærer: Jeg synes egentlig at det fint.

Intervjuer: Kan du si litt mer om hvorfor det?

Lærer: Jeg synes man skal prioritere det å ikke gi opp. En har jo forskjellige forutsetninger fra før av, altså noen er høye og noen er korte, og noen er tynne og noen er tjukke, ikke sant, sånn at det er... ut ifra at en har forskjellige forutsetninger så syns jeg at en skal kunne premiere at en gir litt ekstra... og det tror jeg er viktig for faget, ja, altså gleden med å ha kroppsøving tror jeg blir større for de fleste hvis de vet at, hvis jeg prøver så godt jeg kan så får jeg faktisk en allright karakter... at det er ikke sånn, at uansett hvor hardt jeg prøver så får jeg en 3.

(Lærer 2)

Samtidig anerkjenner en del av lærerne at det kan oppleves som urettferdig for de ferdighetsmessig flinke elevene. Flere av lærerne påpeker at det er blitt lettere å få en 4 i kroppsøving, mens de som tidligere fikk 5 eller 6 på ferdigheter nå må vise full innsats og god fair play i tillegg. Det kan oppleves som urettferdig sammenlignet med de andre fagene der innsatsen ikke skal trekkes inn som vurderingsgrunnlag.

Det som er forskjellen fra før, sånn karaktermessig... med innsatsen... det er at de som gjorde så godt de kunne, men da løp, uansett hvor hardt du jobbet så ble det en 2 eller 3. De får heldigvis en 4, det synes jeg er kjempebra. Ehm... men samtidig må disse som før løp enkelt til en 6 må faktisk løpe bønn-gass i alle timer, altså de må ha innsatsen hele tiden så... ja... en som får 6 på matematikk trenger ikke jobbe hvis han får 6 uansett. Men en som skal ha 6 i gym må jobbe beinhardt i alle gymtimene ellers går innsatskarakteren ned og da vil han ikke få 6er selv om han er veldig flink til å løpe.

(Lærer 5)

Konsekvenser for vurderingsarbeidet

Flere av lærerne understreker at selv om de mener det er riktig at innsats skal trekkes inn i vurderingsgrunnlaget, gjør det også vurderingsarbeidet vanskeligere. Alle lærerne uttrykker at med innsats som grunnlag blir det vanskeligere å dokumentere karakterene og vurderingen blir mer subjektiv. Det er derimot stor variasjon blant lærerne hvorvidt dette oppleves som et problem eller ses som en naturlig utfordring i vurderingsarbeidet. Det er hovedsakelig lærerne som har jobbet lengst i skolen som problematiserer dette og ønsker en fast regel for hvordan innsats skal vektes i forhold til kompetansemålene. Lærerne med mindre erfaring anerkjenner utfordringene i vurderingsarbeidet, men problematiserer det i mindre grad.

(...) selv om vi har kjempegod utarbeidelse av kriterier og selv om vi... det står hva de skal kunne, så blir den innsatsen sånn at... kan jeg forsvare å gi en 6 eller ikke? Så må en gå å tenke på det, og så blir elevene skuffet, og så begynner elevene å grine noen ganger også...fordi det betyr mye for de. Så ja, det er... det er litt sjau med den karaktersettinga.

(Lærer 3)

Vekting av innsats i forhold til kompetansemål

Det er ingen av lærerne som har en fast prosentsetning for hvordan innsats skal vektes i forhold til kompetansemålene. Lærerne forteller at de observerer innsatsen i undervisningen og de fleste noterer plusser og minuser. Elevene blir først og fremst vurdert ut ifra ferdigheter i forhold til kompetansemålene, mens innsatsen (sammen med fair play) kan vippe elevene opp eller ned.

De fleste lærerne uttrykker at alle elevene i utgangspunktet har mulighet til å få en 4 i kroppsøving når innsats teller på karakteren. Havner de på karakteren 3 eller 2 er det fordi eleven er passiv, har dårlige holdninger eller mangel på innsats. For å få karakteren 5 eller 6 er det ikke nok med kun god innsats og gode holdninger. For å få toppkarakter må ferdighetene være over gjennomsnittet i tillegg til at eleven utøver god innsats og fair play. Flere av lærerne forteller at karaktersnittet har gått opp etter at innsats ble tatt inn som grunnlag for vurderingen.

Intervjuer: Så dere har ikke... eller du eller skolen, en sånn fast prosentsetning?

Lærer: nei, nei, vi har ikke gjort det. (...) det er vanskelig å si noe sånn grunnregler... men vi pleier jo å si det til elevene at... at alle har utgangspunktet til å få 4 her, altså

så prøver vi å si til de... at hvis du alltid gjør så godt du kan, sånn... det blir veldig generelt... men ut ifra det som er satt av de ferdighetene også de skal innom, så er de fleste... så kommer de fleste opp der i et firer-sjikt. Så er det jo selvfølgelig noen som er tunge, som har større utfordringer med det... og da havner de kanskje på 3... også er det ofte... altså, de skal ha store vansker i faget for å få 2 eller kanskje boikotte veldig for å komme ned på en 2. Da blir det mer sånn at holdningene går utover hele pakka her.

(Lærer 7)

4.3 Fagkarakter vs. orden- og oppførselskarakter

I forskrift til opplæringsloven skilles det mellom adferd som skal legges til grunn for vurdering i fag og hvilke forhold som kan være relevant for vurdering i orden og oppførsel. Unntaket fra denne regelen er dersom elevens orden eller oppførsel er en del av kompetansemålene i faget. Dette er tilfellet i kroppsøving der fair play er en sentral del av kompetansemålene. Det er derimot ingen fastsatte regler for hvordan lærere skal bestemme hvorvidt adferd skal vektas som vurdering i faget eller vurdering i orden eller oppførsel. Det har derfor vært viktig å belyse hvilke refleksjoner lærere har om dette skillet og hvordan skillet praktiseres i vurderingsarbeidet.

Forskningsspørsmål 3: Hvilke refleksjoner har kroppsøvingslærere i ungdomskolen om hvorvidt elevens adferd skal vektas som fair play og grunnlag for vurdering i kroppsøvingsfaget, eller som grunnlag for vurdering i orden og oppførsel?

Fagkarakter eller ordenskarakter

Et typisk problem i henhold til orden er glemt gymtøy og medfører som oftest en merknad på ordenskarakteren. Lærerne er tydelige på at de aldri vil sette noen ned i karakter kun på grunn av «glemming». Samtidig nevner flere av lærerne at dersom en elev ofte glemmer gymtøy eller av andre grunner ikke deltar i undervisningen, kan det påvirke fagkarakteren indirekte. Enten ved at det tolkes som lite interesse for faget og dermed lav innsats, eller ved at eleven rett og slett ikke får mulighet til å vise sine ferdigheter. Elever som velger å bli med i undervisningen på tross av glemt gymtøy eller skader blir derimot positivt belønnet i form av pluss på innsats.

Jeg ville aldri bevisst satt og vurdert det når jeg setter karakter. Jeg tar det jo ut ifra de kompetansemålene jeg faktisk har prøvd de i...når jeg setter karakteren. Men

akkurat når det kommer til innsats i gym så er det jo litt vanskelig å skille. Det må jeg jo innrømme.

(Lærer 8)

Fagkarakter eller oppførselskarakter

Lærerne er positive til at fair play er en del av grunnlaget for vurdering i faget. Det blir sett på som en naturlig del av idrett og aktivitet, og dermed også en naturlig del av kroppsøvingfaget. Ingen av lærerne har derfor opplevd det som særlig utfordrende hvorvidt adferd skal vektes som fair play eller på oppførselskarakter. De fleste lærerne uttrykker i den sammenheng at de sjeldent setter merknader på oppførselskarakteren i en kroppsøvingstime. For at det skal være merknad på oppførselskarakter skal elevene bevege seg over grense, for eksempel utøvelse av vold. Ingen av lærerne har eksempler på en slik situasjon.

Lærer: Det blir en del av faget føler jeg, men selvfølgelig det er noe annet hvis de gjør noe...altså hvis...går og slår ned en elev liksom. Det er noe helt annet, men om de ikke...altså hvis de ikke innrømmer at de gjorde en feil på banen liksom... det. Jeg syns ikke det skal gå på orden og oppførsel egentlig.

Intervjuer: Så det er egentlig ikke et skille du opplever som veldig utfordrende?

Lærer: Nei, jeg syns ikke det. Da må man liksom trø over en grense som blir litt... ja.

(Lærer 1)

Konsekvenser for vurderingsarbeidet

Alle lærerne kan se at skillet mellom fagkarakter og orden- og oppførselskarakteren kan være glidende, særlig i kroppsøvingfaget. Enkelte av lærerne understreker blant annet at det kan være en utfordring å gi en rettferdig vurdering av elever med høyt fravær eller elever som kun deltar i enkelte aktiviteter. Flere lærere kommer også med hypotetiske eksempler på situasjoner som kan oppleves som tvilstilfeller. Likevel konkluderer samtlige med at det ikke er noe de selv opplever som særlig utfordrende i sitt vurderingsarbeid.

Lærer: De har jo tross alt en egen karakter i orden og adferd slik at...sånn i hovedprinsipp er det jo riktig å holde det avskilt. Men så er det jo noen forhold da, som kan være glidende. Og det er jo...altså hvis...det er jo i forhold til dette med fair play...hvis det er alvorlig grad av dårlig fair play så kan det jo faktisk gå inn på adferd[karakteren]. Så tenker jeg jo som jeg nevnte i stad...eh...hvis de da glemmer...eh...sko, så er det jo vel en ordenssak. Jeg gir jo ikke anmerkning for det da, men det er jo en ordenssak... at hvis de blir på en måte hemmet i spillet og ikke får

vist hva de kan fordi de ikke har riktig utstyr, så vil det jo virke inn på karakteren i kroppsøving. Så kan en jo vurdere i forhold til innsats da, hvis du stadig har glemt gymtøy, kan en da tolke det dit hen at interessen for faget...og litt sånn i forhold til innsats er jo ikke helt på topp da. Så sånn sett kan det være noen områder det er litt tvilstilfeller. Men i hovedsak tror jeg det er veldig lurt å skille det.

Intervjuer: Men synes du det er krevende det å finne det skillet? Eller går det greit?

Lærer: Jeg synes det går veldig greit.

(Lærer 2)

4.4 Fysiske og tekniske tester

Læreplanen og medfølgende regelverk har ingen fastsatte regler for hvilke vurderingsmetoder som skal brukes i ulike fag. På tross av denne metodefriheten har utdanningsdirektoratet kommet med klare oppfordringer om at resultater fra fysiske og tekniske tester ikke skal brukes som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Det har derfor vært viktig å belyse hvordan lærerne har tatt imot denne oppfordringen og hvilke holdninger de har til bruk av fysiske og tekniske tester i undervisningen og som grunnlag for vurdering i kroppsøving

Forskningsspørsmål 4: Hvilke refleksjoner har kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen om bruk av testing i undervisningen og som grunnlag for vurdering?

Bruk av tester

Alle lærerne har forståelse for at Utdanningsdirektoratet ønsker å nedtone bruken av fysiske og tekniske tester i kroppsøving. De peker på at for mye fokus på tester og resultater kan hemme glede, trivsel og opplevelse av mestring. Alle lærerne gir uttrykk for at de forsøker å følge retningslinjene og prøver å begrense bruken av testresultater som grunnlag for vurdering.

Det eneste vi kan bruke det er å se om... å måle framgang... så jeg kan liksom ikke bruke det derre 12.20 [minutter] er karakter 4 lengre... og det.... det er for såvidt greit, men det var greit det også å ha det sånn. Hvorfor kan vi... eller grunnen til at vi ikke kan det det er jo at det skal... det derre formålet, det kan jo du sikkert utenat, men det skal være livslang bevegelsesglede og da får vi ikke det med å teste de hele tiden, jeg tror kanskje det er grunnen til at de har tatt det vekk.

(Lærer 5)

Måling av resultater

De fleste lærerne synes likevel det er vanskelig å skulle vurdere en hel skoleklasse uten noen former for tester. Samtidig stiller mange lærere spørsmål med hva som skal defineres som en test-situasjon. De fleste lærerne opplever det som unaturlig å slutte helt med måling av resultater i undervisningen. Mange trekker frem friidrett som en aktivitet det er vanskelig å vurdere uten å ta resultater i betraktning. Det oppleves som en del av aktivitetens egenart å måle hvor langt eller høyt eleven hopper. Også i utholdenhet brukes det tester der resultatene måles. De fleste lærerne bruker en form for løpetest.

Helhetsvurdering

Imidlertid er alle lærerne tydelige på at vurderingen ikke kun tar utgangspunkt i resultater. Lærerne ser på helheten; hovedsakelig på innsats, utvikling og teknikk. Dette blir også tydelig kommunisert til elevene. Samtidig «innrømmer» flere av lærerne at de har resultatene litt i bakhodet når de skal sette karakter. Ingen av lærerne setter karakterer kun basert på ferdig formulerte resultatskalaer.

(...) også løper vi dette 2,5 km løpet. Så da ser vi på om de har en god oppvarming, om de klarer å finne sitt tempo; altså spurter som gale på første runde og bruker fire minutter, og bruker seks minutter på... da klarer de ikke å disponere et løp. Det kan vi se på. Eh... også ser vi nok enda... hvis vi er i tvil... si at jeg har vurdert han til 4 eller 5 så tror jeg nok enda mange av oss ser litt på tiden, men det er ikke den som teller.

(...) så jeg kunne egentlig... jeg kunne nesten tenkt at av og til... at testen kunne telt litt, at det kunne stått at du kan teste de, men det skal ikke telle mer enn 30% eller... at vi kunne brukt den til å vippe mellom 4 og 5, altså hvis du er i tvil.

(Lærer 5)

Testresultater som grunnlag for vurdering

Det er ulike meninger blant lærerne om hvorvidt testresultater burde fjernes helt som grunnlag for vurdering. En del av lærerne påpeker at det kan være negativt for de flinke elevene som gjerne motiveres av tester og resultater. De er redd for at det ikke blir plass for konkurranseinstinkt i kroppsøvingen. De peker samtidig på at det gjør vurderingsarbeidet vanskeligere å dokumentere. Det er vanskelig å skille elever karaktermessig og det er lite konkret dokumentasjon å vise tilbake til. Andre mener at det er viktigere å ivareta de svake elevene og at innsats og trivsel i faget er viktigst. De anerkjenner at vurderingsarbeidet blir vanskeligere, men dette uttrykkes likevel ikke som et problem.

(...) og jeg tror det med testing er med på å skape det negative, fordi at... du får en bekreftelse på at du er ikke god nok... ikke sant, hvis du har en tid, en løype på fire km, så er en 6er ehm... atten minutter, en 5er er tjue [minutter] også videre. Også kommer du inn på tredve [minutter], så er det kanskje like bra for deg som han som løp inn på seksten [minutter] ikke sant, at du egentlig har gjort en bedre innsats enn han. For du burde egentlig løpe på treogtredve [minutter], så får du bare slengt [karakteren] 1 i trynet...

(Lærer 4)

Ehm... Så... det blir veldig vanskelig å forklare de [elevene] skillet... ikke sant... å si til en elev at du får [karakteren] 5 og du får [karakteren] 4, men ja hvorfor det... ja... hadde du hatt testene så... ja... så kunne du lettere slått i bordet og du kunne lettere ha fått... blitt litt mer troverdig overfor elevene. Så jeg skulle ønske at vi hadde hatt litt tester. (...) ikke at det skulle vært styrende for min undervisning for det liker jeg ikke i det hele tatt, men at en... det hadde gjort vurderingsarbeidet lettere og mer rettferdig kanskje.

(Lærer 3)

Jeg tenker at... hvis formålet er å få flere til å trives bedre i gymmen så er det bra. (...) Men jeg tror mange elever, spesielt de flinke elevene de blir jo motivert av resultatet. Sånn at man må lære elevene det også. Og jeg tror elever som er sånn middels også kan få en økt selvtillit av å få et godt resultat når de selv har gjort en innsats.

(Lærer 6)

5 DISKUSJON

I forrige kapittel ble funnene fra analysen presentert på en deskriptiv måte. I dette kapitlet skal funnene fra analysen videre ses i sammenheng med den teoretiske bakgrunnen for studien (delkapittel 5.1). Hensikten er ikke å få frem motsetningsforhold mellom empiri og teori, men heller å få frem hvordan oppgavens teoretiske bakgrunn kan bidra til å se funnene i et større bilde for videre å belyse problemstillingen; *Hvilke synspunkter har kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen på grunnlag for vurdering i kroppsøvlingsfaget?*

Selv om funnene er presentert i kategorier i forrige kapittel, må empirien likevel betraktes som en helhet. Temaene griper i hverandre og er i lærernes praksishverdag ikke nødvendigvis mulig å skille fra hverandre. I dette kapitlet ses funnene derfor i sammenheng og diskuteres også på tvers av kategorier og forskningsspørsmål. Det er ikke et mål at funnene skal kunne generaliseres. Hensikten er derimot å se funnene i et større og helhetlig bilde utover konteksten hvor de er samlet inn. Avslutningsvis i kapitlet diskuteres studiens metode (delkapittel 5.2) og studiens videre relevans (delkapittel 5.3).

5.1 Diskusjon av funn

Elevvurdering er en sentral del av læreres praksishverdag og det har i denne studien kommet frem at vurdering er en kompleks prosess som lærerne har mange tanker, refleksjoner og såkalte «subjektive teorier» om. Funnene viser at lærerne er bevisst og opptatt av hvilken betydning vurdering og tilbakemelding kan ha for elevenes motivasjon og at de ofte stiller spørsmål ved egen praksis. Når lærerne peker på utfordringer i vurderingsarbeidet fokuserer de derimot hovedsakelig på karaktersetning og vurdering av læring.

Funnene viser at av de ulike vurderingsformene; individrelatert, grupperelatert og målrelatert vurdering (avsnitt 2.1.3), var det særlig det målrelaterte vurderingsprinsippet som ble fokusert på i intervjuene. Dette vurderingsprinsippet ser samtidig ut til å være i konflikt med det individrelaterte vurderingsprinsippet som det i Forskrift til opplæringsloven (2006) er åpnet for i kroppsøving ved at den enkeltes innsats skal trekkes inn i vurderingsgrunnlaget i faget. Et gjennomgående tema i funnene er *rettferdighet*. Det kan virke som begrepene gjennomsiktighet, reliabilitet og validitet (avsnitt 2.1.4) implisitt blir sammenfattende betraktet som rettferdighet av mange av lærerne. Dette rettferdighetsbegrepet synes videre å komme i konflikt med ønsket om å ta hensyn til individuelle forutsetninger i vurderingsarbeidet.

Funnene viser videre at lærerne er godt kjent med læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012a) og regelverket for elevvurdering (Forskrift til opplæringsloven, 2006), samt at de er opptatt av å følge disse retningslinjene. Lærerne kjenner til formålet med faget og at kroppsøving innebærer kroppslig læring, selvledelse og gjennomføring, kompetanse og forståelse, samt fair play og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene vil det videre i diskusjonen særlig fokuseres på lærernes synspunkter rundt innsats, fair play og tester som grunnlag for vurdering.

5.1.1 Innsats som del av vurderingsgrunnlaget

Funnene tyder på at lærerne ser det som positivt at innsats er blitt en del av vurderingsgrunnlaget. Selv om begrepet «innsats» kun er gjort rede for i et rundskriv (Utdanningsdirektoratet, 2012b) og ikke i Forskrift til opplæringsloven (2006) eller læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012a) virker det som lærerne har en relativt lik forståelse av hva innsats betyr. Funnene viser at lærerne griper til sine subjektive teorier og beskriver en mer erfarings- og praksisnær forståelse av begrepet enn den som kommer til uttrykk hos Utdanningsdirektoratet (2012b).

I likhet med Utdanningsdirektoratet (2012b) understreker lærerne betydningen av at elever «gjør så godt de kan», «ikke gir opp» og at de «fortsetter å øve» også når det ikke resulterer i ferdighetsmessig fremgang eller høyere måloppnåelse. Lærerne uttrykker i likhet med Utdanningsdirektoratet (2012b) at innsats er viktig i aktiviteter og derfor også har en verdi i seg selv. Det er ingen tydelige motsetninger mellom de to forståelsene, men lærerne kan likevel sies å ha en mer utvidet og praksisnær forståelse av begrepet.

Lærernes forståelse av innsatsbegrepet er tett knyttet til undervisning og erfaring. De beskriver ikke begrepet i abstrakte vendinger, men fokuserer på hvordan innsats kommer til uttrykk i undervisningen. Et eksempel på dette er at lærerne i stor grad knytter innsats til deltagelse eller mangel på deltagelse. For lærerne er elevenes deltagelse og vilje til aktivitet en forutsetning for undervisningen. Forut for at elevene kan «gjøre så godt de kan» og «fortsette å øve» på aktiviteter må elevene først delta i aktivitetene. Dette kommer ikke like tydelig frem i Utdanningsdirektoratets (2012b) forståelse av begrepet. Lærerne forstår altså innsatsbegrepet ut i fra sine subjektive teorier og erfaringer, noe som videre kommer frem i

funnene ved at lærerne beskriver innsatsbegrepet også med hva som karakteriseres som mangel på innsats.

Lærerne beskriver altså ikke bare hva innsatsbegrepet betyr for dem, de gir også uttrykk for hvilken adferd de *ikke* ønsker fra elevene. Lærernes forståelse av innsatsbegrepet kan dermed sies å være mer normativ enn direktoratets mer deskriptive forståelse.

Hvis jeg sier at jeg løper med de bakerste for eksempel, og jeg opplever at de da følger med meg på et vis, og at ikke det er det derre «vi vil ikke». Der er jeg ganske streng, det derre med «vil ikke». (...) Hvert fall så lenge vi lærere prøver å legge til rette for at de skal føle en viss mestring.

(Lærer8)

Med bakgrunn i sin forståelse av innsatsbegrepet er lærerne stort sett positive til bestemmelsen om at innsats skal trekkes inn i vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Samtidig peker lærerne på utfordringer som får konsekvenser både for elevene og eget vurderingsarbeid. Lærernes synspunkter på innsats som vurderingsgrunnlag ses derfor videre i sammenheng med hvilke konsekvenser det får for elevene med særlig fokus på rettferdighet, hensikt med vurdering og formålet med faget. Deretter ses det på konsekvensene for lærernes vurderingsarbeid med særlig fokus på et rettferdighetsbegrep implisitt knyttet til gjennomsiktighet, reliabilitet og validitet.

Lærerne er som nevnt positive til at innsats skal trekkes inn i grunnlaget for vurdering. De vektlegger særlig betydningen av at elever skal belønnes for å fortsette å øve, gjøre så godt de kan og ikke gi opp - særlig når innsatsen ikke resulterer i høyere måloppnåelse. Lærerne knytter dette til at alle elevene skal kunne oppleve mestring, trivsel og videre bevegelsesglede. Lærernes refleksjon om innsats som en del av vurderingsgrunnlaget er derfor interessant å se i lys av formålet med faget som sier at:

«Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, mestring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle.» (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 2)

I formålet kommer det frem at kroppsøving skal bidra til positive opplevelser med og gjennom aktivitet, også utover opplæringen. Det kan altså synes som at lærernes subjektive teorier og fagforståelse ligger tett opp mot den fagforståelsen som kommer til uttrykk i

formålet. Flere av lærerne uttrykker at dersom elevene ikke belønnes for innsats vil det kunne virke hemmende på mestring, motivasjon og trivsel, særlig for de elevene som ikke har ferdighetene til å nå høy måloppnåelse. Lærerne knytter altså vurdering til belønning (i form av karakterer) og motivasjon.

Vurdering kan både fremme og hemme motivasjon og det er nettopp det å komme frem til et positivt samspill mellom vurdering og motivasjon som er en av utfordringene og hensiktene med vurdering for læring (Smith, 2009). Eleven må være følelsesmessig klar og trygg i opplæringssituasjonen for å være motivert til å lære (Smith, 2009). Smith (2009) understreker videre at eleven må ha troen på å få noe positivt ut av å engasjere seg i en læringsprosess og vektlegger at elever blir motivert til å engasjere seg i læringsprosesser når læreren legger til rette for at eleven kan oppleve mestring. Det kan se ut som at lærerne ser på muligheten til å belønne elevene for innsats som noe som kan bidra til å øke mange av elevenes mestringstro og dermed trivsel i faget. Funnene tyder videre på at lærerne har en forståelse av motivasjon som noe som skal bidra til trivsel og aktivitet også utover opplæringen. Selv om motivasjon og vurdering ofte ses i lys av vurdering for læring (Smith, 2009), kan det se ut som lærerne også tar gode karakterer sterkere i betraktning som motivasjon til videre aktivitet utover opplæringssituasjonen.

Dette kommer til uttrykk ved at det kan synes som at lærerne har en oppfatning av at elever trives bedre i kroppsøving dersom de vet at de har muligheten til å oppnå gode karakterer. Mestring og motivasjon i faget knyttes altså til vurderingsresultater i form av karakterer. En av hensiktene med å innlemme innsats i grunnlaget for vurdering var nettopp at elever med lav kompetanse eller forutsetninger som gjør det vanskelig å oppnå høy grad av måloppnåelse også skulle kunne oppnå en god karakter i faget (Utdanningsdirektoratet, 2011a). I praksis ser det faktisk ut som endringene har hatt en innvirkning på karaktersettingen. Lærerne uttrykker at karaktersnittet har gått opp etter at innsats ble en del av vurderingsgrunnlaget fordi færre elever havner på nedre del av karakterskalaen, mens flere havner midt på.

Lærerne forteller at elever som tidligere lå på nedre del av karakterskalaen basert kun på ferdigheter nå har mulighet til å oppnå en høyere karakter fordi innsatsen også trekkes med i vurderingsgrunnlaget. Dette kommer særlig til uttrykk når lærerne beskriver hvordan de vektlegger innsats i forhold til kompetansemål. Lærerne forteller at de først ser på grad av måloppnåelse, men at elevens innsats ofte justerer karakteren oppover. Flere av lærerne mener at det derfor kan være mer *rettferdig* når innsats teller, særlig for elevene som ikke er ferdighetsmessig flinke.

Synspunktet om at innsats som en del av vurderingsgrunnlaget er mer rettferdig for denne gruppen elever kan forstås i lys av et rettferdighetsbegrep der referansen, som beskrevet av Eggen (2009), er hensiktsmessige hensyn til individuelle ulikheter. Lærerne opplever som nevnt at elever som ikke oppnår høy grad av måloppnåelse i forhold til kompetansemålene likevel blir belønnet for innsats og deltagelse. Elevene blir vurdert ut ifra «å gjøre deres beste» ikke kun om deres beste er bra nok sett i forhold til standarder (målrelatert vurdering) eller resten av klassen (grupperelatert vurdering). Det kan med andre ord synes som at fokuset på innsats er med på å åpne for en individrelatert vurdering i kroppsøving.

Når lærerne beskriver hvordan de vekter innsats i vurderingsarbeidet virker det likevel som at vurderingen i praksis hovedsakelig baseres på et målrelatert vurderingsprinsipp. Forskrift til opplæringsloven (2006) regulerer ikke hvordan innsats skal vektas og det blir dermed opp til hver enkelt lærer å bestemme i hvilken grad de vil vekte innsats og dermed i hvilken grad de vil basere seg på det individrelaterte vurderingsprinsippet. Lærerne forteller at når de skal sette karakterer på elever ser de først og fremst på elevens måloppnåelse og justerer med bakgrunn i den enkeltes innsats. På tross av lærernes handlingsrom kan det altså likevel se ut som at det er det målrelaterte vurderingsprinsippet som dominerer. Dette er ikke overraskende da vurdering i alle andre skolefag kun skal baseres på et målrelatert vurderingsprinsipp (Forskrift til opplæringsloven, 2006).

Lærerne er altså positive til at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget og knytter det til økt motivasjon, trivsel og mestring. Det gir lærerne mulighet til å belønne elevene for «å gjøre så godt de kan» og «fortsette å øve» uavhengig av elevens grad av måloppnåelse. Flere av lærerne uttrykker derfor at det er mer rettferdig for de svake elevene når innsats er en del av grunnlaget for vurdering i faget. Samtidig uttrykker flere av lærerne en forståelse for at det tvert imot kan oppleves som urettferdig for de ferdighetsmessig flinke elevene. Lærerne knytter dette særlig til karaktersetting.

De forteller som nevnt at elever som med bakgrunn i ferdigheter tidligere ville landet på karakteren 2 eller 3 nå har mulighet til å få karakteren 4 basert på innsats. Samtidig er det slik at elevene som tidligere ville fått karakteren 5 eller 6 nå får en ekstra faktor de må mestre. Lærerne forstår at de flinke elevene kan oppleve dette som urettferdig, særlig i lys av det målrelaterte vurderingsprinsippet som ifølge Forskrift til opplæringsloven (2006) ligger til grunn for vurdering i andre fag der innsats ikke skal trekkes inn.

Det kan altså synes som det er to ulike rettferdighetsstandarder som kommer i konflikt når lærerne skal komme med synspunkter på innsats som en del av vurderingsgrunnlaget. Dette kan ses i sammenheng med Eggens (2009) beskrivelse av at rettferdighet ofte har ulike referanser. På den ene siden er lærerne positive til at de kan ta hensyn til elevenes forutsetninger og i en grad kan legge et individrelatert vurderingsprinsipp til grunn. På den andre siden kommer dette i konflikt med en rettferdighetsforståelse basert på likhet for alle og det målrelaterte vurderingsprinsippet som resten av vurderingsarbeidet i skolen baseres på. Det kan altså synes som at kroppsøvlingslærerne befinner seg i en spenning mellom det Eggen (2009) beskriver som hensynet til likhet for alle og hensynet til individuelle ulikheter. Videre kan det se ut som det er rettferdighetsforståelsen basert på likhet for alle og reliabilitet som dominerer.

Lærerne peker altså på at det kan oppleves som både positivt og negativ for elevene at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Likevel er det ingen av lærerne som ønsker endre praksis og fjerne innsats som et vurderingskriterium. En del av lærerne peker derimot på hvilke utfordringer innsats skaper for deres vurderingsarbeid og etterlyser tydeligere retningslinjer. Disse utfordringene synes hovedsakelig å være knyttet til karaktersetning og vurdering av læring.

Forskrift til opplæringsloven (2006) presiserer at innsats skal trekkes inn i grunnlag for vurdering i kroppsøvfingsfaget, men den sier ingenting om hvordan innsats skal vektes i forhold til kompetansemålene. Funnene viser at ingen av lærerne eller skolene har en fast prosentsats, men at innsats ofte brukes til å justere karakterer. Enkelte av lærerne peker på at mangelen på faste regler for vekting kan bidra til ulik vurdering innad på skoler og særlig mellom skoler. Noe som i praksis igjen kan oppleves som urettferdig (Eggen, 2009). Ønsket om en fast standard for vekting kan altså forstås som et forsøk på å minske spennet mellom de to rettferdighetsforståelsene nevnt over og dermed bidra til økt likhetsbehandling samtidig som elevene fortsatt kan bli belønnet for sin individuelle innsats.

Ønsket om tydeligere retningslinjer kan ses som et tiltak for å minske den subjektive siden av vurderingen. Dette kommer også til uttrykk når lærerne etterlyser tydeligere kompetansemål. Lærerne peker på at deres ulike faglige bakgrunn og kompetanse påvirker hvordan de veker og forstår elevs innsats og ferdigheter selv om alle lærerne på skolen tar utgangspunkt i de samme vurderingskriteriene.

Det som er hovedutfordringen det er å få alle på skolen til å gjøre det likt, slik at det blir mest mulig rettferdig for elevene. Og der startet vi et arbeid som vi prøver å komme i mål med hvor vi har felles kriterier for åttende, niende og tiende [trinn]... og lærerne i utgangspunktet har stort sett det samme utgangspunktet, men så er... så er vi jo forskjellige. Altså, jeg har min hovedbakgrunn i fotball mens andre har i badminton og andre har i turn og dans... så når jeg vurderer turn og dans og... noen andre... så er det ikke sikkert vi ser det samme likevel (...) av og til kan jeg ønske at vi fikk noe sentralt. For eh...det skal jo være like god sjans for å få karakter 6 i [stedsnavn på Sørlandet] som i Alta, men man har helt forskjellige kriterier.

(Lærer 6)

Etterlysningen av standarder eller strengere retningslinjer for vekting kan forstås som et tiltak for å svekke subjektiviteten i vurderingen og dermed sikre en mer reliabel vurdering, både lokalt og nasjonalt.

Det er tydelig at lærerne opplever vurderingsarbeidet som krevende og det kan virke som uklare retningslinjer er med på å vanskeliggjøre arbeidet. Dette kan forstås i lys av at vurderingsarbeidet i skolen hovedsakelig baseres på et målrelatert vurderingsprinsipp der likhet for alle er den dominerende rettferdighetsforståelsen. Det er derfor interessant at ingen av lærerne etterlyser tydeligere retningslinjer for skillet mellom grunnlag for vurdering i fag og grunnlag for vurdering i orden og oppførsel.

5.1.2 Skillet mellom fagkarakter og ordens- og oppførselskarakter

Forskrift til opplæringsloven (2006) skiller tydelig mellom hva som skal ligge til grunn for vurdering i fag og hvilke forhold som skal ligge til grunn for karakteren i orden og oppførsel. I utgangspunktet skal elevens innsats, oppførsel, fravær og lignende ikke trekkes inn i vurderingsgrunnlaget for fag. Unntaket er når elevens holdninger eller oppførsel er en del av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Dette er tilfellet i kroppsøvfingsfaget der fair play og samarbeid er en sentral del av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Det er derimot ingen fastsatte regler eller retningslinjer for hvordan læreren skal bestemme hvorvidt oppførsel skal ses i lys av fair play og dermed fagkarakteren eller vektet som en del av ordens- eller oppførselskarakteren. Med utgangspunkt i lærernes refleksjoner om innsats som vurderingsgrunnlag kunne det antas at lærerne derfor ønsker tydeligere bestemmelser for vekting også i denne delen av vurderingsarbeidet. Funnene viser derimot at lærerne ikke

opplever det som særlig utfordrende å bestemme hvorvidt elevens adferd skal vektes som fair play eller legges til grunn for oppførselskarakteren.

Lærerne forteller at elevens adferd i kroppsøvningsundervisningen hovedsakelig ses i sammenheng med utøvelse av eller mangel på innsats eller fair play. For at det skal være merknad på oppførselskarakteren uttrykker lærerne at elevene skal bevege seg over en grense, for eksempel ved utøvelse av vold. Ingen av lærerne uttrykker dette skillet som særlig utfordrende i deres praksis.

Det kan stilles spørsmål med hvorfor lærerne ikke etterlyser tydeligere retningslinjer for vekting av fair play når de etterlyser retningslinjer for vekting av innsats. En måte å forstå dette på kan være å se det i lys av hvordan lærerne beskriver og knytter henholdsvis innsats og fair play til kompetanse i faget. Når lærerne snakker om innsats snakker de om noe som kommer i tillegg til ferdigheter og kompetansemål. Innsats er noe elevene viser uavhengig av hvor flinke de er ferdighetsmessig. Fair play blir i større grad omtalt som en integrert og naturlig del av aktivitetene og ferdighetene.

Lærer: Så lenge de deltar aktivt i et spill, så ville aldri jeg gitt oppførselsanmerkning der. For i et spill så er det lagspill og da er det reglene i det spillet som gjelder. Og da går det på gymmen [fagkarakteren]. Ja... det går at... klarer du ikke å følge de reglene på det, nei vel, da går det på karakteren. Det har ikke noe med oppførsel å gjøre. Det er i den spill-settingen. For meg er det det. Eh... også føler jeg at fair play da, det er jo... jeg tenker jo at det også er de som viser litt.. de har spilleforståelse, har evnen til å kunne få de andre med, vet hva de skal kunne si til de andre og det er klart at du ser at de som er veldig gode på fair play... de er jo veldig mange ganger flinke... eller de mester det eh... spillet eller den aktiviteten veldig bra. Opplever jeg.

Intervjuer: Så forstår jeg deg rett med at for deg er fair play egentlig en litt naturlig del av aktivitet?

Lærer: Ja, jeg føler det. Og spesielt med lagspill. For skal du ha de andre med deg og bli god, så er du nødt å ha.. være litt sånn fair play.

Intervjuer: Det holder ikke å være god alene på fotballbanen?

L: Nei det gjør ikke det. Så det føler jeg er en naturlig del av det.

(Lærer 8)

Det kan synes som at fair play blir sett på som en ferdighet eller kompetanse som er en forutsetning for å mestre faget og dermed trolig lettere for lærerne å forholde seg til. Fair play

beskrives blant annet som å gjøre hverandre gode og blir sett på som en forutsetning for samarbeid og trivsel i faget.

Snakk hverandre gode sier jeg ofte til mine elever. Ingen blir tjent med at hvis jeg mister ballen så blir jeg skjelt ut. Det gjør hverken meg godt eller deg godt. ehm... det blir negativt for deg og det blir veldig ekstremt negativt for han som blir kjeftet på, og da går det jo utover...sant i neste situasjon står den eleven som har fått kjeft og er nervøs og da skal det jo enda mer til at det går riktig neste gang da. Så jeg er veldig tydelig på i mine gymtimer skal vi ikke ha noe sånn.

(Lærer 4)

Det kan se ut som fair play-begrepet uttrykker en kompetanse lærerne ser som en forutsetning for kroppsøvningsfaget. Derfor skaper det heller ikke en konflikt når det er blitt en del av det formelle vurderingsgrunnlaget. Her kan det ses et skille fra lærernes refleksjoner om innsats som en del av vurderingsgrunnlaget. Det kan synes som om lærerne har en forståelse av at det er mulig å være ferdighetsmessig flink i kroppsøving uten full innsats, men at det ikke er mulig å være ferdighetsmessig flink i kroppsøvningsfaget uten fair play. Det kan tolkes som at fair play forstås som forutsetning både for trivsel og ferdighetsmessig mestring. Fair play kan dermed ses som et bindeledd mellom formålet med faget og lærernes ønsker om at alle skal trives i kroppsøvningsundervisningen på den ene siden og kravet om ferdigheter og vurderingskriterier på den andre siden.

Når lærerne reflekterer om skillet mellom vurdering i fag og vurdering i orden og oppførsel trekkes altså ikke fair play frem som en utfordring. Flere lærere peker derimot på at skillet mellom innsats og ordenskarakteren kan være glidende. Mangel på utstyr eller høyt fravær skal ikke trekkes inn i vurderingsgrunnlaget for faget (Forskrift til opplæringsloven, 2006), men lærerne stiller spørsmål ved om glemt gymtøy eller høyt fravær likevel kan tolkes som mangel på innsats. De peker på at slike forhold indirekte kan påvirke vurderingen i faget, men ingen av lærerne setter bevisst elever ned i karakter grunnet mangel på utstyr eller høyt fravær.

(...) det vil alltid finnes noen elever man må bruke mer tid på når det gjelder fravær og orden på gymtøy og sånne ting, men det er ikke noe jeg bruker veldig mye energi på. Har de mye fravær så sender du bare hjem at nå står de i fare for å ikke få vurdering i dette temaet eller dette faget også tar vi det sammen med kontaktlærer, det

går stort sett greit syns jeg, det er ikke noe jeg bruker mye energi på, det plager meg ikke.

(Lærer 5)

Samtidig som lærerne beskriver hypotetiske situasjoner der de ser at det kan være vanskelig å bestemme hvorvidt elevens adferd skal legges til grunn for vurderingen i faget eller til grunn for orden eller oppførselskarakteren, er det likevel ingen av lærerne som opplever det som et utfordrende skille i sin vurderingspraksis. Enkelte av lærerne fremhever derimot Utdanningsdirektoratets anbefalinger om å redusere bruken av testresultater som vurderingsgrunnlag som utfordrende i praksis.

5.1.3 Testresultater som grunnlag for vurdering

Funnene i denne studien viser at alle lærerne har forståelse for at Utdanningsdirektoratet (2012b, 2013) ønsker å nedtone bruken av fysiske og tekniske tester i kroppsøving og lærerne oppgir at skolene bruker mindre tester i faget enn tidligere. Likevel peker en del av lærerne på utfordringer det skaper for vurderingsarbeidet.

Lærerne uttrykker forståelse for at et for stort fokus på tester og testresultater kan hemme motivasjon, trivsel og opplevelse av mestring for noen av elevene. Samtidig peker lærerne på at tester og testresultater kan virke motiverende og fremme konkurranseinstinkt hos andre elever. Bruk av tester blir altså, i likhet med innsats, knyttet til hvordan det påvirker elevenes opplevelse av faget. Igjen kan det ses en sammenheng mellom lærernes forståelse av motivasjon, trivsel og mestring. Lærernes argumenter for å tone ned bruk av tester kan videre ses i lys av formålet med faget og ønsket om at elevene skal få et positivt forhold til fysisk aktivitet og bevegelse.

Utdanningsdirektoratet har på sin side problematisert bruken av tester fordi det ikke ses som en hensiktsmessig vurderingsmetode. Elevene skal ifølge Forskrift til opplæringsloven (2006) vurderes i grad av måloppnåelse i forhold til kompetansemålene. Ingen av kompetansemålene sier at elevene skal løpe fort, hoppe høyt eller løfte tungt og Utdanningsdirektoratet (2012b, 2013) problematiserer derfor hvorvidt målinger av elevens fysiske egenskaper er gyldig eller valid som vurderingsgrunnlag.

Utdanningsdirektoratet stiller altså spørsmål ved om tekniske og fysiske tester er valide i kroppsøvingssammenheng og argumenterer for at bruk av testresultater som vurderingsgrunnlag kan stride med det målrelaterte vurderingsprinsippet. Lærerne på sin side er mest opptatt av at testresultater som vurderingsgrunnlag ikke nødvendigvis tar hensyn til

elevens innsats og kan motvirke trivsel og opplevelse av mestring. De problematiserer altså hvorvidt fysiske og tekniske tester er hensiktsmessige i lys av formålet med faget og et individrelatert vurderingsprinsipp.

Alle lærerne gir uttrykk for at skolene har forsøkt å endre praksis og at de bruker tester i mindre grad nå enn tidligere. Ingen av lærerne beskriver en vurderingspraksis der ferdige skalaer gir direkte resultat i form av karakter. Lærerne er altså lojale mot retningslinjene og anbefalingene fra Utdanningsdirektoratet, selv om de begrunner denne endringen av praksis med andre argumenter enn direktoratet. Med utgangspunkt i Dann (1989) og Helmke (2013) kan det tenkes at lærerne er åpne for å endre praksis nettopp fordi de finner støtte for endringene i sine subjektive teorier. Samtidig er en del av lærerne likevel tydelige på at retningslinjene gjør vurderingsarbeidet vanskeligere.

En del av lærerne uttrykker at det er unaturlig å ikke måle noen resultater i kroppsøving. Det kan synes som lærernes subjektive erfaringer og forståelse av kroppsøvfaget og idrett inkluderer måling av resultater. Dette kommer særlig til uttrykk ved at flere av lærerne peker på friidrett som en aktivitet der måling av resultater er en del av aktivitetens egenart. Lærerne stiller spørsmål med hvordan de skal vurdere elever i friidrett når de ikke kan legge til grunn testresultater. Det er særlig de av lærerne som har jobbet flest år i skolen og over lengre tid har brukt testresultater som et naturlig element i vurderingsgrunnlaget som peker på disse utfordringene. Flere av disse lærerne omtaler det som at Utdanningsdirektoratet har «fjernet» testene og gir uttrykk for at det vanskeliggjør vurderingsarbeidet fordi det blir vanskeligere å dokumentere og forklare skillet mellom to karakterer.

Det kan synes som at disse lærerne opplever å ha mistet et viktig dokumentasjonsgrunnlag i sitt vurderingsarbeid. Lærerne uttrykker behov for å ha noe å vise tilbake til utenfor deres subjektive oppfatning eller magefølelse. Dette kan igjen knyttes til målet om en gjennomiktig, rettferdig, reliabel og valid vurdering (avsnitt 2.1.4). Lærernes ønske om å kunne fortsette å bruke testresultater kan tolkes som at lærerne opplever å ha mistet tilgang til en vurderingsmetode de selv opplever som hensiktsmessig for å oppfylle deres forståelse av rettferdig vurdering.

Lærer: Men jeg må si at når jeg setter karakter så sitter det litt i bakhodet hvor grensene på de forrige testene lå... også bruker jeg de litt... både bevis... jeg bruker de jo litt bevisst også uten at jeg snakker så høyt om det. For å trygge meg selv.

(...)

Intervjuer: Hva tenker du da om at departementet har vært ute ganske tydelig og vil begrense bruk av testing?

Lærer: Jeg tenker at det er helt greit at vi ikke skal ha tester, men da må de gi oss noe annet. Da må de fortelle oss hva vi skal gjøre for å skille karakterer. Da må de på en måte hjelpe oss med det vurderingsarbeidet. For det... det har ikke kommet noe annet i stedet... mm... så det... ja... Hvis jeg da sier du får 4, og så skjønner de ikke hvorfor de ikke får 5 og så er det vanskelig for meg å forklare når jeg ikke for eksempel kan bruke testverktøy.

(Lærer 3)

Det kan virke som lærerne opplever at mangel på objektive dokumentasjonsgrunnlag utfordrer vurderingens reliabilitet. Dette kan igjen knyttes til ønsket om en rettferdig vurdering. Ingen av lærerne ønsker å bruke testresultater som eneste eller dominerende grunnlag for vurdering. Likevel ønsker flere av lærerne å kunne bruke testresultater for å ha noe konkret å vise tilbake til når de skal begrunne karakterer. Det kan synes som lærerne etterspør tiltak for å sikre en mer rettferdig og reliabel vurdering. Samtidig er det som nevnt ikke alle lærerne som opplever dette som et like stort problem i sin vurderingspraksis.

Resultatene viser at det er de mest erfarne lærerne som har mest fokus på utfordringene ved vurderingsarbeidet og som også er tydeligst på hva de forventer av Utdanningsdirektoratet. Lærerne med mindre erfaring beskriver også vurdering som krevende, men ser det i større grad som noe de må lære gjennom erfaring:

(...) det er vanskelig å få noen klare retningslinjer. Det blir mer noe som ligger altså, i faget. Det er en sånn spesiell evne man må utvikle etterhvert og som man hele tiden må prøve og feile. Jeg tenker at jeg er jo der at jeg prøver ut ting, og så ser jeg om jeg kan forsvare det eller beholde det. Også noen ganger så går det og andre ganger så lykkes jeg ikke helt.

(Lærer 6)

(...) Det er vanskelig å sette karakterer, men det er vanskelig i alle fag. Det må jo gjøres, man må prøve så godt en kan. Ja, det blir som det blir. Ut ifra det jeg har som... jeg er jo ganske fersk så det... må jo bare prøve seg litt frem.

(Lærer 1)

Lærerne med lite erfaring fra skolen ser ut til å begrunne utfordringene med mangel på erfaring og kompetanse. De knytter utfordringene i større grad til egen rolle enn rammene

rundt, mens det kan synes som de mer erfarne lærerne har større trygghet på hva de forventer av seg selv og hvilke forventinger de kan ha til Utdanningsdirektoratet. Dette kan tyde på at lærerne griper til ulike subjektive teorier når de reflekterer over egen vurderingspraksis. Dette er ikke overraskende i og med at de subjektive teoriene ifølge Dann (1990) blant annet utvikles gjennom erfaring. Selv om de mindre erfarne lærerne har andre begrunnelser for at vurderingsarbeidet er krevende peker de likevel på de samme utfordringene i vurderingsarbeidet som de erfarne lærerne. Forskjellen mellom lærerne er i hvilken grad disse utfordringene oppleves som et problem som kan og bør løses ved å endre rammene rundt vurderingsarbeidet.

Det burde sikkert vært noe felles... at... men, det er jo vanskelig... fryktelig vanskelig å kunne si jeg klarer å veie femti-femti [innsats – kompetansemål], det vet jeg jo ikke selv om jeg gjør. Så det... det må jo nesten bare være sånn. At en må bare prøve å tenke på det og ha det i bakhodet, men en kan ikke sette noe fast på det. Det blir for vanskelig rett og slett.

(Lærer 1)

Funnene viser at lærerne har relativ lik beskrivelse og oppfatning av vurderingsarbeidet i kroppsøving. Der det er tydeligst skille mellom lærernes synspunkter er med hensyn til bruk av testresultater som grunnlag for vurdering. Her kan det synes som lærerne griper til ulike subjektive teorier og at lærernes verdier og fagforståelse preger deres fokus.

Enkelte av lærerne vektlegger i stor grad viktigheten av elevenes trivsel, motivasjon og mestring, mens andre i større grad vektlegger hvordan det vanskeliggjør dokumentering av vurderingsarbeidet. Det kan altså synes som om enkelte av lærerne er mest opptatt av formålet med faget og den individrelaterte vurderingen, mens andre i større grad lar seg styre av kompetansemålene og det målrelaterte vurderingsprinsippet. Dette er likevel kun gradforskjeller og det synes som at alle lærerne befinner seg i et spenn mellom ulike fokus og hensikter i henhold til vurdering i kroppsøving.

Jeg synes... spesielt i gymmen... så er fagets egenart noe som jeg er opptatt av. Man skal ha det gøy, man skal utfordre seg, man skal mestre... eh... eller man skal oppleve nye aktiviteter, ehm, man skal oppleve et fellesskap, man skal... det er et sosialt, det er et spill. Man skal forstå noen regler, man skal forstå noen holdninger, man skal forstå noen bevegelsesløsninger. Og alt dette skal settes sammen. (...) og så er det disse kompetansemålene, disse formelle kravene som alt skal settes inn i og måles opp mot

og... Som jeg må forholde meg til og de [elevene] må forholde seg til. Så det blir veldig mye å holde styr på, på en gang.

(Lærer 6)

Lærernes refleksjoner om vurderingsgrunnlaget i kroppsøving kan som nevnt tolkes som at vurderingsarbeidet i faget befinner seg i et spenn mellom ulike hensikter og forståelser; mellom formålet med faget og hensyn til individuelle ulikheter på den ene siden og kompetansemål og likhet for alle på den andre siden. I siste instans er det lærerne som må håndtere dette spennet, noe lærerne uttrykker som krevende – særlig i lys av idealet om rettferdig og reliabel vurdering. Det kan derfor oppleves som naturlig å sette fokus på tiltak som kan minske dette spennet.

I Sverige har diskusjonen om rettferdig vurdering i kroppsøving ført til en diskusjon om å innføre nasjonale prøver i faget (Annerstedt, 2010). I Norge diskuteres og utprøves nasjonale vurderingskriterier som et tiltak for mer rettferdig og likeverdig vurdering i flere fag (Utdanningsdirektoratet, 2011b). Dette kan være effektive tiltak for å trygge lærerne i sitt vurderingsarbeid og å sikre en mer rettferdig vurdering innenfor rammene av en målrelatert, reliabel vurderingspraksis. Samtidig kan det ifølge Engh et al. (2007) være grunn til å være skeptisk til en vurderingskultur der alle faglige mål skal konkretiseres så nøyaktig at de kan måles med samme målestokk. En konsekvens kan da bli at fokuset på standardiserte faglige mål undergraver overordnede mål som etikk, demokrati og sosial ansvarsfølelse (Engh et al., 2007). Det kan derfor argumenteres for at elevvurdering må ses i et større bilde.

Annerstedt (2010) peker på at utfordringene med å etablere en reliabel vurderingspraksis i kroppsøving kan ses i sammenheng med at kunnskapen eller kompetansen som gis verdi i formålet med kroppsøvingfaget ikke alltid gjenspeiles i undervisningen eller vurderingsgrunnlaget. Dette ses videre i sammenheng med Kvales (2008) argumentasjon om at kunnskap ikke bare formidles i undervisningen, men også gjennom vurderingen av elevenes kompetanse. Gjennom vurderingen konstrueres et budskap om hva som betraktes som gyldig og verdifull kunnskap i et fag (Kvale, 2008). Det kan da stilles spørsmål om hvilke signaler Utdanningsdirektoratet (2014) sender med sin forståelse av rettferdig vurdering.

«Alle elever skal ha en mest mulig rettferdig vurdering (...) Det vil si at det ikke skal ha noen betydning hvilken lærer eller sensor som fastsetter sluttkarakteren i fag.»
(Utdanningsdirektoratet, 2014, nettside uten sidetall)

Med utgangspunkt i lærernes refleksjoner om vurderingsgrunnlaget kan det synes som om kunnskapen som vektlegges i formålet med kroppsøvingfaget er utfordrende å forsvare med bakgrunn i tanken om en rettferdig, reliabel og målrelatert vurdering. Videre kan lærernes refleksjoner bidra til å belyse og bevisstgjøre at det finnes ulike fagforståelser av kroppsøvingfaget.

Engelsen (2010) hevder at fagforståelsen som ligger til grunn for læreplanen ofte blir opplevd som selvsagt, men at det alltid er flere måter å forstå et fag på. Engelsen (2010) fremhever derfor viktigheten av å stille spørsmål ved legitimeringsgrunnlaget for faget, begrunnelser for vektlegging av innhold, mål og arbeidsmåter og hvorvidt det er fagets hensyn til individet eller til samfunnet som bør veie tyngst.

«Som lærer må man ut fra kompetansemålene kunne tolke seg frem til det offisielle fagsynet i læreplanen. Man må videre kunne se dette fagsynet i relasjon til eget fagsyn. Man må kunne bli bevisst på i hvilken grad man er enig i den offisielle fagforståelsen og hva eventuelle uenigheter egentlig består i.» (Engelsen, 2010, s. 50)

Elevvurdering er som nevnt ikke enkelt eller instrumentelt. Vurderingen kan ha ulike hensikter og gjennomføres på ulike måter. Elevvurdering kan være en sentral del av både planlegging og gjennomføring av læreres undervisning (Slemmen, 2010) og gir videre signaler til elevene om hvilken kunnskap som betraktes som verdifull (Kvale, 2008). Det kan derfor med bakgrunn i Kvale (2008) og Engelsen (2010) argumenteres for at diskusjonen om vurdering i kroppsøving må ses i et større bilde. Det må kontinuerlig stilles spørsmål ved, ikke bare *hva* som skal vurderes eller *hvordan* vurderingen skal gjennomføres, men også hvorfor - og dermed stille spørsmål ved hvilken kunnskap elevene skal få signal om at det er verdifullt å ha med seg videre i livet.

5.2 Diskusjon av metode

I oppgavens metodekapittel (kapittel 3) er det gjort rede for fremgangsmåten og utvalget i studien. Her er det også gjort rede for hvilke forhåndsregler som er tatt for å sikre studiens kvalitet (delkapittel 3.6). En viktig del av dette arbeidet er også å være bevisst studiens metodiske begrensninger. Dette blir derfor diskutert videre i dette delkapittelet.

For å få innsikt i hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2013) falt valget på semi-strukturert intervju som metode. Med utgangspunkt i den eksplorative og kvalitative tilnærmingen til et felt med lite forskning viste det seg å være en godt egnet fremgangsmåte.

Intervjuene var innholdsrike og har bidratt til å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Det må likevel tas til etterretning at informantene kan ha «pyntet» på svarene for å fremstille seg selv eller for å sette arbeidsplassen sin i et godt lys (Thagaard, 2013). Dette understreker viktigheten av å tilrettelegge for et tillitsfullt møte. Det var derfor viktig å informere lærerne, både før intervjuet og i informasjonsskrivet, om at resultatene i studien ikke skulle brukes til å vurdere eller kontrollere arbeidet deres.

I ettertid ses det også at det kunne vært en fordel å starte transkriberingen og de systematiske analysene av intervjuene parallelt med gjennomføringen av intervjuene. Det ville da vært mulig å i større grad tilpasse intervjuguiden med hensyn til temaer eller tolkninger som kom frem i transkriberings- og analyseprosessen. Samtidig har det semi-strukturerte intervjuet en løs og fleksibel struktur og spørsmålene ble derfor likevel tilpasset den enkelte intervjusituasjon. Intervjuene er videre innrammet av avgrensninger i intervjuguiden og problemstillingen og det kan derfor være tilfelle at det er viktige sider ved vurderingsarbeidet som derfor ikke i stor nok grad er belyst. Grunnet nødvendige avgrensninger har denne studien for eksempel ikke sett på hvordan lærernes synspunkter på vurdering preger undervisningen eller hvordan elevene opplever det nye vurderingsgrunnlaget. Dette kan være interessante innfallsvinkler for videre forskning (avsnitt 5.3)

Datamaterialet er basert på intervju med åtte lærere med ulik bakgrunn. Utvalget er ikke representativt, men har vist seg å være hensiktsmessig for å belyse problemstillingen. Videre er forskningsprosessen og gjennomføringen av intervjuene beskrevet på en slik måte at det kan være mulig for andre å vurdere hvorvidt resultatene kan overføres til deres situasjon. Likevel må det pekes på at hensyn til anonymisering og konfidensialitet i enkelte tilfeller har ført til at beskrivelsene er mindre detaljerte enn det som kan være ønskelig med utgangspunkt i kravet om gjennomsiktighet. Dette gjelder for eksempel beskrivelse av informantene og deres arbeidssteder.

I delkapittel 3.6 er det gjort rede for hvilke tiltak som er gjort for å sikre studiens kvalitet. Selv om alle forhåndsregler tas for å motvirke subjektivitet er det likevel ikke å komme unna at kvalitative data må fortolkes. Dette innebærer alltid en mulighet for feiltolkning eller at andre mulige tolkninger kunne hatt en større grad av gyldighet. Kvalitet i kvalitativ metode handler derfor om å tydeliggjøre og argumentere for sine tolkninger i en gjennomsiktig prosess (Lichtman, 2010). Jeg har derfor etter beste evne vært tydelig på forskningsprosessens fremgangsmåte, hva som er mine fortolkninger og hvilken (for)forståelse disse tolkningene bygger på.

5.3 Oppgavens relevans

Denne studien har belyst et område som det til nå ikke har vært mye forskning på. Studien er derfor et bidrag til å sette lys på kroppsøvfingsfaget som det ifølge Jonskås (2010) trengs mer empirisk forskning på.

Utvalget i denne studien er ikke representativt for en populasjon og kan heller ikke direkte generaliseres. Likevel kan funnene i studien bidra til å belyse sider ved vurderingsarbeidet som er viktig å problematisere eller få mer kunnskap om. Funnene i denne studien kan ikke si hvordan kroppsøvlingslærere generelt forholder seg til vurderingsgrunnlaget i faget, men det kan med utgangspunkt i denne studien utvikles hypoteser eller problemstillinger for videre kvantitativ eller kvalitativ forskning. Dette kan videre bidra til forskning som kan støtte lærerne i deres arbeid med vurdering.

Studien er også et viktig bidrag i debatten om danning og ulike kunnskapsformers plass i skolen. Fair play og innsats er viktige elementer som ikke vurderes i andre fag enn kroppsøving. Funnene i denne studien kan være et interessant grunnlag for videre diskusjon og forskning om hvilken fagforståelse og kunnskap som skal ligge til grunn for kroppsøvfingsfaget. Det kan videre være interessant å undersøke hvordan lærere i andre fag opplever det å *ikke ha muligheten* til å belønne elever (i form av karakter) for innsats og gode holdninger.

Denne studien har belyst vurderingsarbeidet fra lærernes perspektiv. Det er derimot grunnlag for videre å belyse hvordan lærernes synspunkter preger elevenes opplevelse og erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Funnene i denne studien viser at passiv adferd i kroppsøvfingsundervisningen, for eksempel å ikke utfordre seg selv, ikke gjøre sitt beste eller gjemme seg unna, ofte tolkes av lærerne som mangel på innsats. Andrews og Johansen (2005) hevder derimot at slik adferd også kan være uttrykk for prestasjonsangst eller forsvarsmekanismer. Det kan derfor være grunnlag for å se nærmere på hvordan «de stille barna» blir møtt og tolket i kroppsøvfingsfaget.

6 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

I 2012 ble læreplanen i kroppsøving og forskrift til opplæringsloven revidert. Revideringen innebar blant annet at innsats og fair play skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Samtidig er det gitt tydelige signaler fra Utdanningsdirektoratet (2012b, 2013) om at resultater fra fysiske og tekniske tester ikke lenger skal brukes som vurderingsgrunnlag. Det har altså skjedd en betydelig endring i retningslinjene lærere må forholde seg til i vurderingsarbeidet i kroppsøving. Hensikten med denne studien har derfor vært å belyse hvordan endringene oppfattes og oppleves av lærerne som må forholde seg til dem.

Den overordnede problemstillingen for studien har vært: *Hvilke synspunkter har kroppsøvingslærere i ungdomsskolen på grunnlag for vurdering i kroppsøving?*

Problemstillingen har blitt belyst gjennom systematiske analyser av åtte kvalitative intervjuer med kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. Funnene i analysen viser at lærerne har mange synspunkter på grunnlaget for vurdering i kroppsøving og at de reflekterer omkring egen vurderingspraksis. Flere nevner at de ofte er i tvil om de gir «riktig» karakter.

Vurderingsarbeidet i kroppsøving oppleves som særlig krevende fordi det er lite konkret dokumentasjon å ta utgangspunkt i sammenlignet med teoretiske fag. Selv om skolene har utarbeidet felles kriterier peker mange av lærerne på at vurderingen likevel blir mer subjektiv enn i andre fag. Ulik fagbakgrunn og kompetanse påvirker hva den enkelte lærer ser etter og vektlegger i sin vurdering.

Lærerne er stort sett positive til at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. Dette ses særlig som positivt for de av elevene som ikke er ferdighetsmessig flinke. Samtidig peker lærerne på at det kan være urettferdig for de flinke elevene som får enda en faktor å mestre. Flere av lærerne ønsker retningslinjer for vekting av innsats for å sikre en mer reliabel vurdering.

Lærerne er også positive til at fair play er en del av vurderingsgrunnlaget. Selv om lærerne anerkjenner at det i teorien kan være vanskelig å skille mellom hvorvidt adferd skal vektes som fair play eller ligge til grunn for oppførselskarakteren, er det ingen av lærerne som opplever det som særlig utfordrende i sin praksishverdag. Flere av lærerne peker på at skillet mellom innsats og ordenskarakteren kan være mer utfordrende, men heller ikke dette området i vurderingsarbeidet oppleves som et problem i praksis.

Der lærerne er mest uenige er ved bruk av testresultater som en del av vurderingsgrunnlaget. Selv om alle lærerne har forståelse for at det ikke skal være et for stort fokus på tester og resultater uttrykker likevel en del av lærerne at de ønsker å kunne bruke noen testresultater. Dette etterlyses for å justere karakterer og for å trygge seg selv i vurderingsarbeidet. Andre lærere er derimot mer opptatt av de negative konsekvensene fokuset på tester og resultater kan få for elevenes trivsel i faget og legger ikke like mye vekt på hvilke utfordringer det får for vurderingsarbeidet.

Lærernes synspunkter på grunnlag for vurdering synes å vektlegge konsekvenser for elevene og konsekvenser for eget vurderingsarbeid. Det kan synes som disse hensynene på noen områder kommer i konflikt. I diskusjonen pekes det på at det kan synes som det individrelaterte og målrelaterte vurderingsprinsippet kommer konflikt og at lærerne står i et spenn mellom ulike rettferdighetsforståelser og hensyn. Det ble avslutningsvis i diskusjonen argumentert for at vurdering i kroppsøvingsfaget derfor må diskuteres i lys av hvilken kunnskap og fagforståelse som kan ligge til grunn for faget. Dette innebærer å stille spørsmål om ikke bare hva eller hvordan det skal vurderes i faget – men også hvorfor.

7 REFERANSELISTE

- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(4), s. 302-314.
- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving - problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 233-254). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012a). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012b). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dann, H. (1989). Subjektive teorien als basis erfolgreichen handelns von lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu theoretischen und praktischen Fragen der Didaktik der Lehrerbildung*, 7(2), s. 241-254.
- Dann, H. (1990). Subjective theories: A new approach to psychological research and educational practice. I G. Semin & K. Gergen (Red.), *Everyday understanding. Social ad scientific implications* (s. 227-243). London: Sage publications.
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). Innledning. I S. Dobsen, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 11-19). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eggen, A. B. (2009). Vurdering og validitet. I S. Dobsen, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 40-56). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2010). Lærer - kjenn ditt læreplanfag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 14(1), s. 41-52.
- Engh, R. (2009). Hva menes med elevvurdering. I K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering. Metoder for ungdomstrinnet og videregående opplæring* (s. 6-11). Oslo: Pedlex.
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobsen & R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 37-48). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2011a). Vurdering - læring eller kontroll? I Høihilder (Red.), *Elevvurdering. Metodebok for grunnskolen* (s. 6-13). Oslo: Pedlex.
- Engh, R. (2011b). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, K. (Red.). (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Express scribe transcription software (free version). [Dataprogram]. NCH Software. Hentet fra: <http://www.nch.com.au/scribe/>
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringsloven*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet : Diagnosticering, evaluering og utvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Høihilder, E. K. (Red.). (2011). *Elevvurdering : Metodebok for lærere i grunnskolen*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over fou-arbeid innen kroppsøvningsfaget i Norge fra januar 1978 - desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kaldestad, A. (2013). "Om noen virkelig vil, da legger jeg sjelen i det for at de skal få det til!": Hva påvirker kroppsøvningslæreres valg av motivasjonsstil? En kvalitativ studie i lys av selvbestemmelsesteorien. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/193532/1/IDR-506%202013%20høst%20masteroppgave%20Arne%20Kaldestad.pdf>
- Kleppe, L. (2013). *Notasjonssystem i kroppsøvningsfaget: Eit rekneskap over eigne elevar eller eit læringsfremjande verktøy?: Ei kvalitativ undersøkning av seks kroppsøvningslærarar i den vidaregåande skule*. (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171880/1/KleppeL2013v.pdf>
- Kvale, S. (2008). Eksamen som konstruksjon av kunnskap. *UNIPED*, 31(4).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education. A user's guide*. London: Sage Publications.
- Lomsdal, S. A. (2012). *Vurdering i kroppsøving : Læreres synspunkter på elevvurdering og endringer i læreplan og forskriften til opplæringsloven*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Nord-Trøndelag). Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147041/1/Masteroppgave%20Sondre%20Lomsdal%2025052012.pdf>
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nordahl, T., & Hansen, O. (Red.). (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OECD. (2004). *Equity in education temativ review. Norway country note*. Hentet 10.02. 2015, fra: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/35892523.pdf>
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring av kvalitativ interviewforskning. *Nordisk pedagogik*, 23(1), 1-20. Hentet fra http://www.idunn.no/file/pdf/33191970/forum_veje_til_kvalitativ_kvalitet_om_kvalitetssikring_af_kvalitativ_interv.pdf
- Risberg, T. (2009). Elevvurdering. I T. Risberg (Red.), *Praktisk pedagogikk. En studentaktiv lærerutdanning* (s. 45-57). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Saabye, M. (Red.). (2014). *Læreplanverket for kunnskapsløftet: Grunnskolen*. Oslo: Pedlex. Norsk skoleinformasjon.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobsen, A. B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- St.meld. nr. 16. (2006-2007). ... *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tveit, S. (2009). Educational assessment i norway - a time of change IWyatt-Smith & Cumming (Red.), *Educational assessment in the 21st century* (s. 227-243). London: Springer.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Individuell vurdering udir-1-2010*. Hentet 13.01. 2015, fra: <http://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=43882&epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2011a). *Høringsbrev om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 15.04. 2015, fra: <http://legeforeningen.no/PageFiles/43332/Høringsbrev%20og%20høringsutkast.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Standpunktkarakterer*. Hentet 30.04. 2015, fra: <http://www.udir.no/Vurdering/Standpunktvurdering-i-fag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 13.01. 2015, fra: <http://data.udir.no/kl06/KRO1-03.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Udir-8-2012 endringer i faget kroppsøving*. Hentet 06.01. 2015, fra: <http://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=46330&epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Veiledning til læreplan i kroppsøving*. Hentet 13.01. 2015, fra: <http://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pid=63033&epslanguage=no>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Tolkningsfellesskap - en vei mot rettferdig vurdering*. Hentet 21.04. 2015, fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/rettferdig-vurdering/Tolkningsfellesskap/Tolkningsfellesskap/>

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

«Grunnlag for vurdering i kroppsovingsfaget på ungdomsskolen»

Kort om forskningsprosjektet

Prosjektet er et masterprosjekt i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Prosjektet har som formål å undersøke hvordan kroppsovingslærere i ungdomsskolen forholder seg til grunnlag for elevvurdering i kroppsovingsfaget. *Formålet er å belyse læreres tanker, holdninger og refleksjoner* om vurdering og egen vurderingspraksis. Det skal derimot ikke undersøkes i hvilken grad lærere følger forskrifter eller hva som kjennetegner god eller dårlig vurderingspraksis.

For å belyse problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre intervju med enkelte kroppsovingslærere på ungdomstrinnet og håper at du vil bidra med din tid og kunnskap.

Bakgrunn og formål

Kroppsoving er etter revideringen av læreplanen i 2012 det eneste faget der innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering. Dette gir rom for og krever en grad av profesjonelt skjønn som kanskje skiller seg fra vurdering i andre fag. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere opplever og tar i bruk dette «rommet».

I forskrift til opplæringsloven er det også et skille mellom hvilken adferd som skal ligge til grunn for vurdering i fag og hva som skal være grunnlag for vurdering av orden og oppførsel. Jeg er derfor også interessert i å undersøke hvordan lærere opplever og forholder seg til skillet mellom kompetansemål og innsats på den ene siden og orden og oppførsel på den andre.

Det er viktig igjen å presisere at det er ikke min hensikt å komme frem til i hvilken grad lærere følger læreplan og forskrifter eller hva som kjennetegner god eller dårlig vurderingspraksis. Formålet er å få frem og belyse læreres egne tanker, holdninger og refleksjoner om vurdering og egen vurderingspraksis.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i prosjektet kan du som lærer få en mulighet til å reflektere rundt egen vurderingspraksis, samtidig som du bidrar til viktige forskningsresultater med dine erfaringer fra praksis. Dette kan være med på å belyse hvordan styringsdokumenter som læreplan og forskrifter påvirker og utfordrer hverdagen til kroppsovingslærere.

Kroppsovingslærere som blir med i studien deltar i ett intervju som blir tatt opp på bånd. Intervjuet varer i ca. 30-60 min. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deltakerne. Spørsmålene vil hovedsakelig omhandle tanker, holdninger og refleksjoner knyttet til vurdering i kroppsovingsfaget. *Intervjuene vil etter planen bli gjennomført i februar (ikke i vinterferien).*

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at intervjuet på ingen måte skal kunne spores tilbake til deg. Lydopptakene vil bli transkribert (skrevet ned) for bruk i analyser og personer/skolenavn blir anonymisert. Lydopptak og transkripsjon vil kun være tilgjengelig for meg (masterstudent) og eventuelt min veileder. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til
kroppsøvingslærere

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst (før, under og etter intervjuet) trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om din person bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Dina Møll Schoder
masterstudent
tlf: 97644382
e-post: dinams10@studentuia.no

Inger Marie Dalehefte, førsteamanuensis
veileder
tlf: 38141195
epost: inger.m.dalehefte@uia.no

Jeg ser frem til å høre fra deg.

Med vennlig hilsen
Masterstudent Dina Møll Schoder

Vedlegg 2: Intervjuguide

Tema/forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p>Innledende spørsmål for å komme i gang</p> <p>Huskeliste oppfølgingsspørsmål</p> <ul style="list-style-type: none">- kan du si noe mer om det?- Hva mener du med?- Hvordan tenker du deg det?- Har du noen konkrete eksempler du kan fortelle om?	<ul style="list-style-type: none">• Hvor mange år har du jobbet som lærer?<ul style="list-style-type: none">◦ Har du undervist i kroppsøving alle årene?◦ Hvilke klassetrinn?• Underviser du i andre fag enn kroppsøving også? Hvis ja, hvilke?• Hvilken utdanningsbakgrunn har du?• Hvorfor ville du undervise i kroppsøving?
<p>Generelt om vurdering og hvilke refleksjoner lærerne har om egen vurderingspraksis i faget?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Hva tenker du er hensikten med elevvurdering? Hva er hensikten med å gi tilbakemeldinger?• Synes du det er krevende å vurdere elever?<ul style="list-style-type: none">◦ Hvorfor? /Hvorfor ikke?• Opplever du at vurderingsarbeidet i kroppsøving skiller seg fra vurdering i andre fag?<ul style="list-style-type: none">◦ Hvordan?◦ Mer eller mindre krevende?

Vedlegg 2: Intervjuguide

<p>Hvilke refleksjoner har lærerne om innsats som en del av grunnlag for vurdering i faget og hvordan vektlegger lærerne innsats som grunnlag for vurdering?</p>	<p><i>I forskrift til opplæringsloven står det « i faget kroppsøving skal innsatsen til eleven være en del av grunnlaget for vurdering»</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Kan du si litt om hva du legger i begrepet innsats?• Hva tenker du om at innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving? <p><i>Seiv om det er fastsatt at innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering, så er det ikke fastsatt i hvor stor grad innsats skal vektlegges.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Hva tenker du om at det er opp til hver enkelt lærer å bestemme hvordan innsats skal vektlegges?• Hvordan vektlegger du innsats når du skal vurdere elever? Har du en fast prosentsats?
<p>Hvor går grensen mellom kompetansemål, innsats og ordens/oppførselskarakter?</p>	<p><i>I forskrift til opplæringsloven står det at fravær eller forhold knyttet til orden eller oppførsel ikke skal trekkes inn som grunnlag for vurdering i fag.</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Opplever du det som hensiktsmessig å skille mellom kompetansemål/innsats på den ene siden og orden/oppførsel på den andre?<ul style="list-style-type: none">◦ Synes du det er krevende å skille mellom kompetansemål/innsats og orden/oppførsel når du skal vurdere?• (Oppfølgingsspørsmål: Et av kompetansemålene i kroppsøving handler om fair-play. Hvordan skiller du det fra orden/innsats?)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Hvilke refleksjoner har lærerne om bruk av testing som grunnlag for vurdering i faget?	<i>Mange forbinder vurdering i kroppsøvingsfaget med fysiske og tekniske tester</i> <ul style="list-style-type: none">• Opplever du at det er mulig å vurdere en elevgruppe i kroppsøving uten å bruke standardiserte fysiske og tekniske tester?• Har du eksempler på tester du har brukt i undervisningen?• Utdanningsdirektoratet anbefaler å ikke bruke tester som grunnlag for vurdering. Hva tenker du om det?• Når du skal sette karakter på en elev. Hvordan tenker du da? Hvordan går du frem?
Avsluttende/oppsummerende spørsmål	Er det noe av det vi har snakket om du vil si noe mer om? Er det ellers noe du vil legge til? Har du noen spørsmål? Har det vært greit å blir intervjuet?

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

«Grunnlag for vurdering i kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen»

Kort om forskningsprosjektet

Prosjektet er et masterprosjekt i pedagogikk ved Universitetet i Agder. Prosjektet har som formål å undersøke hvordan kroppsøvningslærere i ungdomsskolen forholder seg til grunnlag for elevvurdering i kroppsøvningsfaget. *Formålet er å belyse læreres tanker, holdninger og refleksjoner om vurdering og egen vurderingspraksis. Det skal derimot ikke undersøkes i hvilken grad lærere følger forskrifter eller hva som kjennetegner god eller dårlig vurderingspraksis.*

For å belyse problemstillingen ønsker jeg å gjennomføre intervju med enkelte kroppsøvningslærere på ungdomstrinnet og håper at du vil bidra med din tid og kunnskap.

Bakgrunn og formål

Kroppsøving er etter revideringen av læreplanen i 2012 det eneste faget der innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering. Dette gir rom for og krever en grad av profesjonelt skjønn som kanskje skiller seg fra vurdering i andre fag. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere opplever og tar i bruk dette «rommet».

I forskrift til opplæringsloven er det også et skille mellom hvilken adferd som skal ligge til grunn for vurdering i fag og hva som skal være grunnlag for vurdering av orden og oppførsel. Jeg er derfor også interessert i å undersøke hvordan lærere opplever og forholder seg til skillet mellom kompetansemål og innsats på den ene siden og orden og oppførsel på den andre.

Det er viktig igjen å presisere at det er ikke min hensikt å komme frem til i hvilken grad lærere følger læreplan og forskrifter eller hva som kjennetegner god eller dårlig vurderingspraksis. Formålet er å få frem og belyse læreres egne tanker, holdninger og refleksjoner om vurdering og egen vurderingspraksis.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i prosjektet kan du som lærer få en mulighet til å reflektere rundt egen vurderingspraksis, samtidig som du bidrar til viktige forskningsresultater med dine erfaringer fra praksis. Dette kan være med på å belyse hvordan styringsdokumenter som læreplan og forskrifter påvirker og utfordrer hverdagen til kroppsøvningslærere.

Kroppsøvningslærere som blir med i studien deltar i ett intervju som blir tatt opp på bånd. Intervjuet varer i ca. 30-60 min. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deltakerne. Spørsmålene vil hovedsakelig omhandle tanker, holdninger og refleksjoner knyttet til vurdering i kroppsøvningsfaget. *Intervjuene vil etter planen bli gjennomført i februar (ikke i vinterferien).*

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger, lydopptak og transkripsjoner vil bli behandlet konfidensielt. Det vil si at intervjuet på ingen måte skal kunne spores tilbake til deg. Lydopptakene vil bli transkribert (skrevet ned) for bruk i analyser og personer/skolenavn blir anonymisert. Lydopptak og transkripsjon vil kun være tilgjengelig for meg (masterstudent) og eventuelt min veileder. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2015.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykke

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst (før, under og etter intervjuet) trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om din person bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Dina Møll Schoder
masterstudent
tlf: 97644382
e-post: dinams10@studentuia.no

Inger Marie Dalehefte, førsteamanuensis
veileder
tlf: 38141195
e-post: inger.m.dalehefte@uia.no

Jeg ser frem til å høre fra deg.

Med vennlig hilsen
Masterstudent Dina Møll Schoder

Samtykkeerklæring:

Jeg har lest informasjonsskrivet og ønsker å delta i prosjektet. Jeg er innforstått med at alle opplysninger om min person anonymiseres og at jeg når som helst kan trekke min deltagelse uten å oppgi grunn.

Signatur deltager

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hausdalsveien gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 985 321 884

Inger Marie Dalehefte
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 21.01.2015

Vår ref: 41529 / 3 / LT

Dens dato:

Dens ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41529	<i>Grunnlag for vurdering i kroppsøvningsfaget i ungdomsskolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Inger Marie Dalehefte</i>
Student	<i>Dina Møll Schoder</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontor / Desk Office

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@is.uio.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjennsvalbvt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41529

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 20.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlende opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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