

Brede Solberg Stølen

Offentlige føringer for vurdering i kroppsøving

VS

vurdering i praksis

Ett litteraturstudie av læreres vurderingspraksis

Bacheloroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
for trinn 8–13

Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Mai 2019

Brede Solberg Stølen

Offentlige føringer for vurdering i kroppsøving

VS

vurdering i praksis

Ett litteraturstudie av læreres vurderingspraksis

Bacheloroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag for
trinn 8–13

Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgavens formål var å undersøke eksisterende forskning angående læreres vurderingspraksis i faget kroppsøving. For så å se i hvilken grad praksis samsvarer med offentlige føringer for vurdering. Metoden som ble valgt for oppgaven var derfor litteratursøk. Her ble det til slutt inkludert fire studier etter eksklusjonsprosessen. Studienes mål og metode varierte i stor grad, men de hadde intervju av lærere om vurderingspraksis til felles. Videre belyste studienes funn vidt forskjellige aspekter ved vurderingspraksis. Diskusjonen av funnen ble gjort i lys av hva eksisterende fagfelt rundt læreres vurderingspraksis sa, hva utdanningsdirektoratet sier om vurdering i faget, og nyinstitusjonell organisasjonsteori.

Det blir argumentert for at formell struktur, og læreres vurderingspraksis er løst koblet. Og at dette kan være ett resultat av naturen til fagets vurderingskriterier.

Oppgaven konkluderer med at det er ett problem at det blir forsket lite på tema, og den antyder videre at utfordringene studiene viser kan komme av utydelighet fra utdanningsdirektoratets side. På grunn av det begrensede datagrunnlaget kan en ikke gi noe mer enn antydninger angående læreres vurderingspraksis, da ett større studieutvalg trengs for å komme med ett valid og reliabelt svar på problemstillingen.

Innhold

Innledning.....	3
Fagfelt.....	4
Lærers vurderingspraksis	4
Utdanningsdirektoratets informasjon om vurdering.....	4
Nyinstitusjonell teori	6
Metode.....	8
Litteratursøk	8
Søkeord på Oria:.....	8
Inklusjonskriterier:	8
Eksklusjonskriterier:.....	8
Resultat.....	8
Eksisterende studier av vurderingspraksis	8
Studie I, (Erik & Gunn, 2017).....	9
Studie II, (Oltedal, Gamlem, Kleivenes, Ryslett, & Vasset, 2016).....	10
Studie III, (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013).....	11
Studie IV, (Leirhaug & MacPhail, 2015).....	12
Diskusjon.....	13
Påbud om lik vurdering, mulig i praksis?.....	13
Forsøk på føringer fra stat	14
Hva er forskjellen på karakterene?	16
Formel struktur og praksis	16
Konklusjon	17
Referanser:.....	19

Innledning

«formålet med vurdering er å fremje læring undervegs og utrykkje kompetansen til eleven undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurdering skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane».

Dette utdraget av forskriften til opplæringsloven §3.2 sier hvorfor en skal ha vurderinger i fag (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Vurderingen skal fremme læring, og sluttvurderingen i fagene skal representere hva elevene kan. Sluttvurderingen foregår med karakter, og er elevenes inngangsbillett til høyere utdanning og jobber. Dette krever at den underliggende vurderingen er pålitelig og troverdig, noe som krever nøyaktig og rettferdig vurderingspraksis. For at dette skal være mulig må det eksistere klare vurderingskriterier, og klarhet rundt hva som er forventede læringsmål for gode prestasjoner (Wølner, 2013, pp. 124-125). Utfordringene med vurdering i kroppsøving kommer til syne her, og blir tydeligere om en ser på vider på forskriften til opplæringsloven som sier:

«Føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten eller lære kandidatens skal ikkje trekkjast inn i vurderinga i fag. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Kroppsøvingfaget er altså det eneste faget med innsats som ett vurderingskriterie, og ser en på fagets formål i læreplanen for faget står det:

«I mange kompetansemål vil det òg vere relevant å ta omsyn til elevane sine føresetnader i vurderinga» (Utdanningsdirektoratet, b).

Her kommer det altså frem at faget også er det eneste som skal ta hensyn til forutsetninger om en ser tilbake på forskriften til opplæringsloven. Og når det da står i forskriften at atferd ikke skal trekkes inn i vurderingen i fag, er det inntresant å se på målet om fair-play da det er noe som beskriver atferd. En kan da raskt identifisere tre unntak i vurdering av kroppsøving, som skiller vurderingspraksisen fra andre fag. Likevel skal en ha samme sluttvurderingen i faget, og denne betyr like mye som de andre karakterene.

Dette leder meg frem til denne oppgavens formål som da blir å se hva utdanningsdirektoratet sier om hvordan vurdering i faget skal foregå, og hva som faktisk skjer i praksis. Noe som leder meg frem til denne problemstillingen: ***Er det sammenheng mellom direktoratets bestemmelser om vurdering i kroppsøving, og praksis i skolen?***

Fagfelt

Fagfeltet for oppgaven vil ta for seg hva en vet om læreres vurderingspraksis, hva utdanningsdirektoratet sier om vurdering, og nyinstitusjonell organisasjonsteori. Slik blir oppgavens grunnlag for å belyse sammenhengen mellom fagets formelle organisering, og praksis dannet.

Læreres vurderingspraksis

Klaudia Jonskås sin kunnskapsoversikt over hva som eksisterte av forsknings og utviklingsarbeid i faget for perioden 1978-2010 fant at det var mye interesse rundt faget kroppsøving, men at det var gjort lite forskning på høyere nivå. Videre ble det funnet at det var særlig lite forskning på elevvurdering (Jonskås, 2010, p. 7). Kunnskapen om vurdering før LK06 stammer fra master, og hovedfagsoppgaver. Noe som underbygger behovet for mer forskning på temaet. Funnene i disse oppgavene viser at ulike praksiser for karaktersetning har vært en vedvarende utfordring, og at utfordringen ikke er spesiell for Norge (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013).

De ulike praksisene rundt karaktersetning kan beskrives godt av Lauvås, Handal og Ytrelands begrep praksisteori. Dette beskriver kompleksiteten og utfordringene rundt læreres vurderingspraksis på en utfyllende måte, som gjør det egnet for diskusjon rundt vurderingspraksis i kroppsøving. Begrepet definerer de slik:

«privat, tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt og ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige» (Lauvås, Handal, & Ytreland, 2000, p. 180).

Praksisteori er da alt som ligger til grunn for hvordan en lærer vil handle i en vurderingssituasjon. Begrepet blir da ett fint verktøy når en skal forstå de ulike vurderingspraksiser som eksisterer, da det viser samspillet mellom det ulike faktorene som er avgjørende for hver enkelt lærers praksis.

Utdanningsdirektoratets informasjon om vurdering

Læreres praksisteori vil da avgjøre hvordan de fastsatte vurderingskriteriene (kompetansemålene) fra læreplanen blir tolket. På utdanningsdirektoratet internettsider finner en informasjon vurderingskriteriene, og om standpunkt karakterer, læreplanene, og veiledning til læreplan, og endringer i læreplan. Her blir det da beskrevet hvordan en skal vurdere, hva en skal vurdere ut ifra (læreplan, kompetansemål), og forslag til hvordan læreplanen skal tolkes.

Standpunkt vurdering (Utdanningsdirektoratet, a)

På siden om standpunkt vurdering beskrives opplæringsloven og forskriften tilknyttet. Her blir det trukket frem at standpunkt vurderingen skal være en vurdering som får frem hva eleven kan, og at karakteren skal gjenspeile kompetansenivået. Videre at eleven skal være kjent med vurderingskriteriene (Utdanningsdirektoratet, a). Siden vurderingen er det som gir ett bilde av elevene utad, og vil være avgjørende for om de blir tatt inn i høyere utdanning. Eller om de får en gitt jobb, blir det påpekt at standpunkt karakterene skal være faglig relevante og rettferdige (Utdanningsdirektoratet, a).

«For at standpunkt karakterene i størst mulig grad skal være rettferdige og gis på likt grunnlag må karakterene være fastsatt i samsvar med læreplanen for faget og gjeldende regelverk» (Utdanningsdirektoratet, a).

Læreplanen (Utdanningsdirektoratet, b)

Vurderingskriteriene i kroppsøving finner en i læreplanen KRO01-04. Elevene skal vurderes ut ifra disse. Under fagets formål står dette om selve vurderingen:

«I den særlege vurderingsordninga som gjeld for dette faget, er dette ivareteke ved at innsatsen til elevane er ein del av grunnlaget for vurdering. I mange kompetansemål vil det òg vere relevant å ta omsyn til elevane sine føresetnader i vurderinga»
(Utdanningsdirektoratet, b).

Bruken av innsats som vurdering blir begrunnet ut ifra fagets overordnede formål om livslang bevegelsesglede og mestring ut ifra egne forutsetninger.

Veiledning til læreplan (Utdanningsdirektoratet, c)

Denne veiledningen tar sikte på å gjøre rede for hvordan læreplanen skal tolkes, og hjelpe lærere i deres praksis. I veiledning til læreplanen i kroppsøving under fagets egenart står fire temaer som blir sett på som grunnleggende for fysisk aktivitet, som alle kompetansemålene i fagets læreplan kan knyttes til. Disse er fair play og samarbeid, kroppslig læring, selvledelse og gjennomføring, kompetanse og forståelse (Utdanningsdirektoratet, c).

Bruk av fysiske og tekniske tester i kroppsøving blir også diskutert, direktoratet sier for eksempel dette:

«Testar i kroppsøvingsfaget bør vere kopla til læring. Det sentrale i faget er arbeid med kompetansemåla, og dei seier ikkje noko direkte om testar og krav til eleven si fysiske form. Dersom ein vel å bruke testar, handlar det om å velje arbeidsmåtar og innhald i faget» (Utdanningsdirektoratet, c).

Sett ut ifra dette skal testing da ikke brukes som ett verktøy for å måle elevene, slik at en vurderer de ut ifra testenes resultater.

Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012)

I 2012 ble det vedtatt endringer i faget, og disse endringene ble beskrevet i dette skrevet fra direktoratet. For eksempel blir det påpekt at i henhold til forskriften til opplæringsloven §3-3 hvor det blir sagt at atferd og forutsetninger ikke skal trekkes inn i vurderingen:

«Det er unntak fra dette når læreplanen for faget inneholder kompetansemål som er knyttet til holdningene til eleven eller elevens forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Noe som betyr at noen kompetansemål må vurderes ut ifra atferd, og i noen tilfeller elevens forutsetninger. Videre blir det sagt dette om vurdering av innsats:

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

Dette betyr da at elever med lav kompetanse innenfor kompetansemål skal ha mulighet til å få en god karakter, om innsatsen er god.

Nyinstitusjonell teori

Opplæringsloven, forskriften, og læreplanen med tilhørende tolkninger og veiledninger er en del av skolens formelle struktur. I nyinstitusjonell teori blir det tatt for seg hvordan strukturer i organisasjoner reproduseres og blir selvforsterkende (Eriksson-Zetterquist, Kalling, Styhre, & Woll, 2014). Her rettes det kritikk mot tanken om at den rasjonelle formelle strukturen automatisk resulterer i den mest effektive måten å kontrollere, og samordne organisasjoner på.

Meyer og Rowan som kommer med denne kritikken merker at det formelle, og det praktiske er to vidt forskjellige ting. Planene som er skrevet, og det praktiske som skjer er da løst koblet. Ord på papir hindrer ikke at noe annet blir gjort (Eriksson-Zetterquist et al., 2014; Meyer & Rowan, 1977). Kontrollmekanismene til organisasjonene er ikke nødvendigvis så effektive som en antar, og slik får en da ikke tilstrekkelig informasjon om hva som faktisk skjer. Årsaken til dette er at samfunnets norm om rasjonalitet kan føre til institusjonalisering av myter, som sier at dagens mekanismer er tilstrekkelig. Slik blir dette noe som blir tatt for gitt, at ting fungerer som det skal selv om dette ikke er tilfellet (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Organisasjonene må ta til seg slike myter for å fremstå rasjonelle, og slik bidra til legitimering av egen virksomhet (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Noe som gjør at det som står skrevet lar organisasjonen leve, samtidig som det ikke trenger å påvirke praksisen. Forskrifter kan bli vedtatt på ett seremonielt plan, slik at det kun symboliserer at organisasjonen har enkelte verdier eller handler på visse måter uten at dette er en realitet (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

Utfordringer oppstår når det er stor avstand mellom seremonielle regler eller forskrifter, og praksis. Praksis kan belage seg på taus kunnskap hos de ansatte om hva som må til for å oppnå organisasjonens mål, mens de symbolske formalitetene fra sentralt hold kan belage seg på noe som skal tilfredsstille folkeopinionen for å legitimere seg selv. Legitimering slik bli prioritert på bekostning av rasjonalitet. Dette innebærer at formell struktur er frikoblet fra det som skjer i praksis, slik at det eksisterer to organisasjonsstrukturer. En formell struktur som kan endres med ett pennestrøk, og en uformell struktur som er det som faktisk skjer.

Orton og Weick sier at organisasjoner kan være både løst og stramt koblet samtidig, en del kan følge det formelle i høy grad, mens en annen kan leve et nesten helt adskilt liv fra den formelle strukturen. De bruker begrepet «decoupling» om prosessen som fører til frikobling, og om en del av organisasjonen blir helt frikoblet er det ikke lenger en del av organisasjonen (Orton & Weick, 1990).

Metode

For å se hva som faktisk blir gjort i praksis blant norske kroppsøvingslærere, ble det valgt å se hva som fantes av studier av kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i eget fag. Dette ble gjort ved litteratursøk på universitetsbibliotekets database Oria, som benytter seg av biblioteksystemet BIBSYS (Ringdal, 2013, p. 64). Denne ble valgt grunnet den tilhørende søkemotorens mange muligheter for innstillinger av inklusjon, og eksklusjonskriterier for søk. Først ble ett grovt søk gjennomført for å danne seg ett bilde av hva som kunne finnes av studier på temaet, for så å gå over til det ett mer systematisk og fokusert søk. Dette ble gjort ved å begrense søket ved sentrale nøkkelbegreper, og justere innstillingene for søket (Ringdal, 2013, p. 65)

Litteratursøk

Dato: 04.03.19

Inklusjonskriterier: Fagfelleverderte, og empiriske studier om læreres vurderingspraksis ble inkludert for å se hva som fantes av forskning på høyere nivå. For slik å kunne bygge videre på Jonskås (2010) sin eksisterende kunnskapsoversikt over fagfeltets empiri (Jonskås, 2010).

Eksklusjonskriterier: Studier basert på elevdata ble ekskludert da det var lærers praksis som var av interesse for denne oppgaven, mens studier før LK 06 ble ekskludert da Jonskås (2010) allerede hadde gjennomført en grundig gjennomgang av perioden fra 1978 til 2010. Masterstudier ble utelatt da ønsket for oppgaven var å se hva som eksisterte av forskning på ett høyere nivå (Jonskås, 2010).

Søkeord på Oria: Det ble søkt på «Vurdering i kroppsøving», avgrenset til kun fagfelleverderte ga dette 25 treff. Søkeordene «karaktersetting i kroppsøving», og «vurderingspraksis i kroppsøving» resulterte ikke i nye treff. Etter å ha silt ut studiene som oppfylte eksklusjonskriterier var tallet på resterende studier N=4 som tilfredstilte kriteriene for inklusjon, de fleste studiene som ble ekskludert var masteroppgaver.

Resultat

Eksisterende studier av vurderingspraksis

Tallet på lærere som ble intervjuet i disse studiene var N=18. I tillegg ble 92 undervisningsleksjoner observert i studie I, studie II supplerte sine intervjuer med data fra spørreskjema, mens studie III brukte data fra skolefagsundersøkelsen(2009)(Vavik, 2010) i tillegg til intervjuer.

Studie I. «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving (Erik & Gunn, 2017).

Studiets metode var feltarbeid ved fire videregående skoler i Oslo, hvor 92 undervisningsleksjoner ble observert. Videre ble det utført kvalitative intervju med hver av de åtte lærerne som hadde timene. Studiet opplyser ikke det intervjuede lærernes utdanning.

Diskursteori inspirert av Michel Foucault brukes som rammeverk for feltarbeidet, og analysene. Begrepene eksaminasjon, og klinisk blikk brukes i analysen av hvordan innsats kommer til uttrykk i undervisningen.

Følgende spørsmål var styrende for hvordan det empiriske materialet ble produsert: Hvilke begreper brukes, og hvilke gjentas ofte? Hvilke elevhandlinger igangsettes av lærerens utsagn og handlinger, og hvordan? Presenteres mål/tema for undervisningen, og hva er i så fall det? Hva og hvordan korrigerer/roses læreren elevenes handlinger, og hva skjer eventuelt da?

Hovedfunnet i studiet var at innsats er noe lærere mener de ser. Videre ble det skilt mellom tre forskjellige måter i hvordan en så innsats; ellever som svettet mye, fremgang, og innstilling i faget. Utsagn fra to av lærerne angående vurdering ble trukket frem. Lærer 1. sa dette:

«Det er lett å se hvem av elevene som virkelig står på og gjennomfører treningen. Han eleven der (peker på en elev) for eksempel er drivende svett hver gang».

I en av de observerte timene sa lærer 1. dette til to elever:

«Husk at jeg vurderer dere. Noen av elevene: Hæ, kodd du? Lærer 1: Nei, dere blir vurdert. Da nytter det ikke å sitte nede i hjørnet, og synes alt er kjedelig. Så jeg ser veldig mye på innsats. Innstilling. Jeg ser på hvis du er god til å spille så skal du være lagspiller og gjøre andre gode».

Lærer 2. snakket om egen vurderingspraksis, og sa dette:

«Jeg tenker at det kan være litt sånn, todelt på en måte. Du har innsats, det som man ser i timen. At de jobber hardt i timen. Og så har man det som man liksom kan se i forhold til framgang. Sånn som de tolket det før innsats kom tilbake, at de ser at her må det ligge innsats bak, plutselig forbedret seg, så det arbeidet de gjør imellom. Og derfor så tenker jeg at man ikke skal være så redd for å kjøre tester. Hvis man gjør det (bruger tester), bruker det på riktig måte, så er det veldig motiverende for mange. Det der å se framgangen, svart på hvitt. Uten at det knyttes veldig opp mot karakterer».

Studie II. *Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects* (Oltedal, Gamlem, Kleivenes, Ryslett, & Vasset, 2016).

Alle respondentene i studiet var fra ungdomsskoler i forskjellige kommuner i Midt-Norge, og hadde deltatt på fire sekstimersseminar over en tidsperiode på åtte måneder. Deltakeren ble invitert til å svare på ett semistrukturert spørreskjema med åpne svarmuligheter, 28 av 34 inviterte svarte. For å samle mer data om spesifikke problemstillinger supplerte de med intervju av aktuelle respondenter etter mottatt spørreskjema. En kroppsøvlingslærer ble intervjuet.

26 respondenter i studiet hadde fra 15-200 studiepoeng innen sine respektive praktisk-estetiske fag, mens to ikke hadde noen formell kompetanse å vise til. Deltakerne hadde fra tre til 41 år med undervisningserfaring.

Diskusjonen i dette studiet blir gjort i lys av eksisterende empiriske studier angående samme tema, og Banduras self efficacy og teori rundt bildung tilnærmelsen til praktisk estetiske fag.

Studiet tok sikte på å bedre forståelsen av læreres oppfattelse av vurdering i praktisk estetiske fag. I spørreskjemaet ble det spurt om hva som er oppfattet som den største utfordringen i vurderingen i disse fagene, skjemaet besto av elleve spørsmål.

Resultatene ble delt opp i tre kategorier; lærers kvalifikasjoner og ressurser, verdivurdering, og fagenes formål, Og bruken av formativ og summativ vurdering. Resultatene i den siste kategorien viste at positiv innsats ga høyere karakter hos svake elever, mens negativ innsats ikke ga dårligere karakter. Læreren fra kroppsøving sier dette om vurdering av innsats:

«I'm not so afraid of giving a slightly too high grade, than too low, because I think Physical Education is a subject one shouldn't be frightened of rewarding a bit too much. Of course, one must be realistic [...]. So effort counts very, very much».

Studie III. «den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering i kroppsøving etter kunnskapsløftet (Arnesen et al., 2013).

Studiet brukte data fra Skolefagsundersøkelsen (2009)(Vavik, 2010), og seks kvalitative intervju av kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. Respondentene i skolefagsundersøkelsen var 77 kroppsøvingslærere fordelt på 33 ulike ungdomsskoler. Utvalget ble trukket fra skoler i både by og bygd, for å best mulig speile forholdene i Norge. Skolestørrelsene i utvalget varierer fra 20 til 200 elever.

50% av respondentene i skolefagsundersøkelsen har ett årstudium eller mer innen kroppsøving, mens 9,2 % ikke har noen formell kompetanse innen faget. De som ble intervjuet hadde minst ett års utdanning i kroppsøving, samtidig som de også hadde undervist under innføring av LK06.

Bernstein's (1975) tre «message systems», og Handal og Lauvås (1999) sitt begrep «praksisteori» ble brukt som teoretisk perspektiv for oppgaven.

Studiet hadde tre problemstillinger: i hvilken grad har kroppsøvingslærere endret praksis for karaktervurdering(vurderingspraksis) etter innføringa av LK06 og ny vurderingsforskrift? Hvilken sammenheng er det mellom grad av endring i vurdering, og ulike sider ved praksisteorien til lærerne? Hvordan uttrykker kroppsøvingslærerne at LK06 og ny vurderingsforskrift har virket inn på deres undervisning og vurdering i kroppsøving?

Studiet fant at 49,3 % hadde endra vurderingspraksis i stor eller liten grad etter LK06, mens 8,5% ikke hadde innført endringer.

Studiet fant videre at fem av de intervjuede lærerne hadde endret vurderingspraksis som følge av LK06. En av disse læreren endret sin undervisning slik at han i større grad kunne trekke seg tilbake og observere det som foregikk, fordi han følte det var ett stort krav til å dokumentere det som skjer. En annen av disse fem sier at han gjorde endringer, men at disse gjorde det lettere for ham å vurdere da han kunne opplyse elevene om hva han så etter. En av lærerne sa dette om sin tolkning angående vurdering av ferdigheter:

«Det er klart at ferdigheter skal telle, altså det er jeg for, og det prøver jeg å presisere for elevene. Og de har noen ganger litt vanskelig for å akseptere det i gym, og ikke minst slår det inn på de beste karakterene. Men ferdigheter er ikke bare å hoppe 150 cm i høyde, ferdigheter er også, synes jeg da, det å utføre det teknisk, og forbedre seg. Ferdigheter er mer enn hvor fort du løper 60 metern på og hvor høyt man hopper».

Studie IV. *It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning* (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Dette studiet tok utgangspunkt i tre lærere som hevdet å bruke vurdering for læring (VFL) når de drev vurdering i kroppsøving (formativ vurdering), alle tre jobbet på videregående skoler i Oslo. Disse tre var med i ett større studie hvor de ble plukket ut på grunn av at de uoppfordret startet å snakke om vurdering for læring. Lærerne som ble intervjuet hadde jobbet i 8, 14, og 20 år som kroppsøvingslærere. Utdanningsnivå ble ikke opplyst.

Det teoretiske perspektivet for oppgaven var utviklingen av vurdering for læring, og forskning på vurdering for læring i kroppsøving. Dette ble brukt ut ifra eksisterende forhold i Norge.

Forskningsspørsmålet for studien var; Hvordan blir bruk av VFL motivert hos lærerne, hvordan er VFL forstått og iverksatt av lærere som prøver å bruke dette i sin undervisning og vurderingspraksis?

Studiet fant at vurdering for læring blir tolket på forskjellige måter, men felles for alle lærerne var at de prøvde å dra elevene inn i vurderingen slik at de var klar over hva som ble krevd i faget. De ulike tolkningene blant lærerne førte til at VFL gjerne ble kombinert med en form for fysisk test, ferdighetsløype etc. Noen begrunnet dette med pålegg om å bruke tester, mens andre begrunnet testene med at de skulle fremme læring. Det ble også funnet at lærere ved samme skole prøvde å bli enig om en felles struktur for vurdering. En av lærerne sammenlignet vurdering i matematikk og kroppsøving, og beskrev samtidig noen av utfordringene ved vurdering i faget:

«I teach mathematics too, and I think the assessment contexts are two opposites. In mathematics I can sit down at the table and a cup of coffee and a sheet, so I can sit and consider; 'that's correct', 'that's wrong', and then I count up and get to 97% correct answers which give grade 6. (...) Physical education is the subject of assessing moments, or 'short-cuts', right? Twenty seconds, I observed Lisa who did some skilled and entertaining moves. Then something happens in the changing rooms which needed my attention. Later, I ask; 'hell, what just happened there? What was it that Lisa did, was the short moment showing an important side of her movement competence? Finding a system then, which systematises and records such short moments which in the end also is supposed to constitute the final grade».

Diskusjon

Her vil de fire studiene diskuteres sammen ut ifra hva en allerede vet om lærerpraksis, hva utdanningsdirektoratet sier, for så se dette i lys av nyinstitusjonell organisasjonsteori.

Felles for alle studiene er at lærernes vurderingspraksis varierer fra lærer til lærer, dette samsvarer med tidligere empiri og underbygger dette ytterligere (Arnesen et al., 2013). Ellers var alle studienes mål ulike, deres problemstillinger ga derfor resultater om vidt forskjellige aspekter ved vurderingspraksis. De teoretiske perspektivene studiene la til grunn for diskusjon av resultater var også alle forskjellig. Legger en til det begrensede utvalget intervjuede lærere (N=18) i studiene, og det faktum at majoriteten av intervjuobjektene var høyt utdannet får en ett godt inntrykk av forskningsfeltets begrensninger. Studiene som eksisterer gir lite grunnlag for en utfyllende sammenligning, og analyse av vurderingspraksis i kroppsøvingen da det er for stor skilnad mellom deres mål og metode. At to av fire studier ble utført i Oslo er heller ikke med å styrke grunnlaget for hva en vet (Erik & Gunn, 2017; Leirhaug & MacPhail, 2015), da lokale tradisjoner der kan være annerledes fra resten av landet. På den andre siden så er det også klart at kun to studier utenfor hovedstaden ikke nødvendigvis vil klare å gi ett særlig godt inntrykk av hva som skjer i resten av landet når det gjelder vurderingspraksis (Arnesen et al., 2013; Oltedal et al., 2016). Disse bemerkningene er da greit å ta i betraktning når funnene diskuteres videre.

Påbud om lik vurdering, mulig i praksis?

Erik & Gunn (2017) fant at innsats er noe som blir observert visuelt av lærer, og det ble også funnet at tolkningen av dette vurderingskriteriet varierte i stor grad fra lærer til lærer (Erik & Gunn, 2017). Oltedal, Gamlem, Kleivenes, Ryslett, & Vassetz (2016) fant i sitt studie at lærerne de intervjuet vektet innsats sterkere hos elever som var antatt svake i faget, enn de sterkere elevene (Oltedal et al., 2016). Om ferdigheter fant Arnesen et al. (2013) at det var vanskelig å sette ord på akkurat hva, og hvordan ferdigheter skulle telle i vurderingen (Arnesen et al., 2013). Mens Leirhaug & MacPhail (2015) i sitt studie fant at tester ble brukt i ulike former, med ulike begrunnelser for hvorfor dette ble gjort (Leirhaug & MacPhail, 2015). At det er så få studier på de samme aspektene ved vurdering er også ett funn i seg selv (N=4), og det samsvarer med Jonskås (2010) sin gjennomgang av daværende eksisterende forskning (Jonskås, 2010).

Skal en se på bakgrunnen for de ulike tolkningene av hvordan det skal vurderes i faget, kan en argumentere for at lærernes praksisteori ligger til grunn for dette (Lauvås et al., 2000). Da på

grunnlag av at vurderingskriteriene gir store rom for tolkning, noe som fører til at hver enkelt lærers praksisteori vil avgjøre utfallet. Som da vil være vidt forskjellige utfall på grunn av vidt forskjellig praksisteori (Lauvås et al., 2000).

Ulik praksisteori, og vurderingskriterier som er vanskelig om ikke umulig å måle objektivt, byr da på utfordringer. For hva var det som var god innsats, hvorfor ble det en femmer og ikke en sekser? Elevene har både lov, og forskriftsfestet rett til å vite hva som blir vurdert. Og da også å vite hvorfor de får en gitt karakter (Utdanningsdirektoratet, a). Her kan en argumentere med at det ikke er noe problem så lenge lærer er tydelig angående hva som blir vektlagt i de forskjellige vurderingskriteriene, for da vil jo elevene skjønne hvorfor de har fått vurderingen de har. Noe den ene læreren fra studiet til Arnesen et al. gjorde, da han mente at den nye læreplanen gjorde dette lettere (Arnesen et al., 2013). På den andre siden blir det tydelig når en ser på de forskjellige studiene, at tolkningene hos forskjellige lærere vil variere i stor grad.

Ett vesentlig problem når det blir stort rom for tolkning, er at karakterene som blir gitt skal være med å avgjøre fremtidige muligheter for elevene (Utdanningsdirektoratet, a). For om elevene blir vurdert på vidt forskjellig vis skal de likevel konkurrere om de samme studieplassene og jobbene, som da gjør at utfallet vil kunne avgjøres av hvem som er lærer eller hvor en er elev. Ett eksempel på sistnevnte er at lærere ved en skole gjerne prøver å samkjøre sin vurderingspraksis (Leirhaug & MacPhail, 2015). Dette er såklart ikke galt i seg selv, men kan være med å bidra til vidt forskjellige praksiser og tolkninger av vurderingskriteriene fra skole til skole. En kan da argumentere for at påliteligheten og troverdigheten til vurdering i faget i beste fall er dårlig, og at vurderingskriterienes natur er en av årsakene.

Utdanningsdirektoratet påpeker selv at karakterene skal være relevante og rettfærdige, for så å påpeke at de skal være i samsvar med læreplan og gjeldende regelverk (Utdanningsdirektoratet, a). En kan argumentere for at dette vanskelig lar seg gjøre når vurderingskriterier som innsats, samhandling, utvikling av ferdigheter ut i fra egne evner, og fair play er det som skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, c). For det blir ikke gitt noe konkrete svar, eller veiledning til hvordan dette faktisk kan gjøres pålitelig og troverdig.

Forsøk på føringer fra stat

Hvordan vurderingskriteriene skal bli tolket er forsøkt forklart i veiledningen til læreplanen, hvor det også blir skrevet om testing i faget. Der blir det påpekt at det ikke er elevenes fysiske

form som skal avgjøre, men hvordan de presterer i forhold til kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012, c). Her fremtrer problemet om å vurdere ferdigheter ut ifra elevenes egne evner. Uten testing av noen form så vil en vanskelig kunne fastsette hva evnene er, for da å vurdere ut ifra dette. Studiene viser også at det er forskjellige tolkninger av dette. Noen bruker tester, men poengterer at en må gjøre det på riktig måte for å få en motiverende effekt (Arnesen et al., 2013; Erik & Gunn, 2017). Dette utsagnet om ferdigheter viser en lærers personlige tolkning av ferdigheters innvirkning på karakter:

«Det er klart at ferdigheter skal telle, altså det er jeg for, og det prøver jeg å presisere for elevene. Og de har noen ganger litt vanskelig for å akseptere det i gym, og ikke minst slår det inn på de beste karakterene...» (Arnesen et al., 2013)

Dette tolkningen av ferdighetsaspektet i vurderingen kan diskuteres å være ett forståelig syn, da utdanningsdirektoratets ikke kommer med en tydelig forklaring på hvordan vurdering skal utføres. En kan argumentere for at skrivet om testing bare bidrar til forvirring, da det sier at en ikke skal teste uten å komme med ett forslag til løsning (Utdanningsdirektoratet, c). Utsagnet til læreren kan også ses i lys av det som skrives om forutsetninger og måloppnåelse i skrivet endringer i faget.

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

Denne formuleringen hjelper heller ikke på å forenkle lærernes jobb med å tolke, og vurdere ut ifra det som står skrevet. Sett i forhold til dette har jo læreren som mener at ferdigheter spiller inn på de beste karakterene feil. Ett annet problem blir hvordan en lærer skal danne seg ett veldokumentert grunnlag av måloppnåelse, om kompetanse ikke trenger å betydning for en god karakter (Utdanningsdirektoratet, 2012)?

Ett annet eksempel på utfordringen rundt «testforbudet» er at noen lærere la om undervisningen sin, en lærer endret rolle til å bli en tilbaketrukket observatør i egne timer. Han satte i gang aktivitet for så å trekke seg unna for å skrive ned det som ble observert. Dette ble gjort fordi at han følte ett sterkt press for etterfølge dokumentasjonskravet, og at han ikke fikk gjort det på en annen måte (Arnesen et al., 2013; Utdanningsdirektoratet, a). Hva en slik rolleendring hos kroppsøvingslærere bidrar til kan en bare tenke seg, men en kan se for seg at

det er problematisk å bli sett som en ren aktivitetsleder istedenfor en lærer om en tenker på fagets integritet.

Hva er forskjellen på karakterene?

Disse utfordringene rundt tolkning av vurderingskriterier, og medfølgende pålegg angående hvordan elevene skal måles i henhold til disse er ett fremtredende problem i faget da karakterer skal bli gitt. For hva er egentlig forskjellen mellom to karakterer? Læreren som sa dette om karaktersetting og innsats belyser utfordringen på en god måte:

«I'm not so afraid of giving a slightly too high grade, than too low, because I think Physical Education is a subject one shouldn't be frightened of rewarding a bit too much. Of course, one must be realistic [...]. So effort counts very, very much.» (Oltedal et al., 2016)

Utsagnet viser utfordringen med å ikke ha noen tydelig føring for vurderingspraksis i faget, og da hvordan likhet i vurderingen er vanskelig da lærere kan bestemme i hvor stor grad innsatsen skal telle inn på den endelige karakteren (Oltedal et al., 2016;

Utdanningsdirektoratet, a). Videre leder dette til at den formelle strukturen, og praksis ikke samsvarer i særlig grad.

Formel struktur og praksis

Sett i lys av nyinstitusjonell organisasjonsteori kan det se ut som om at praksis i faget reproducerer de eksisterende strukturene hos hver enkelt skole (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Dette er fremtredende i det ene studiet hvor lærere handler på en gitt måte, da det alltid har blitt gjort slik på den skolen (Arnesen et al., 2013). Her bidrar da lokale tradisjoner, eller enkeltlæreres praksisteori til reproduksjon (Lauvås et al., 2000). Slik kan en da forklare hvordan vurdering blir utført på tross av manglende målbarhet av vurderingskriteriene (Utdanningsdirektoratet, c). En kan slik se på de fire temaene som står i fagets egenart, som rent symbolske myter for å bidra til legitimering av faget (Eriksson-Zetterquist et al., 2014; Utdanningsdirektoratet, c). Slik kan en og argumentere for at faget kroppsøving er veldig løst koblet til den formelle strukturen i skolen som læreplanen er en del av (Eriksson-Zetterquist et al., 2014; Meyer & Rowan, 1977; Utdanningsdirektoratet, b). For det virker ikke som det er gjort forsøk på å gi lærerne i faget en tydelig velformulert veiledning for målbar vurdering i faget. Videre kan en da anta at disse vurderingskriteriene i faget er noe som må eksistere for at faget i dagens form skal ha livets rett. Illusjonen om at fagets vurderingskriterier er rasjonelle, og målbare kan antas å eksistere som ett resultat av lite vilje ovenfra til oppfølging. Kombinert med de lokale løsningene rundt om, skaper dette ett fag hvor undervisningen og

vurderingen varierer i stor grad. Oppfølgingen som eksisterer er da skriv som veiledning til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, c), og endringskrivet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Disse skrivenes er da vel og merke bare skriv, og en kan diskutere om det egentlig kommer noe tydelig ut av disse.

Det vil kunne være nærliggende å anta at vurderingspraksisen er løst koblet i organiseringen. Da fordi at hvordan det gjøres ikke er det viktige, det viktige er resultatet. Slik kan en da si at karakteren er stramt koblet da denne er synlig utad i samfunnet. En kan også argumentere for at det er en bortimot fullstendig «decoupling» av vurderingspraksis i faget, den er rett og slett ikke en del av organisasjonen (Orton & Weick, 1990). Vurderingspraksisen kan derfor antas å bli tatt for gitt, og slik ignorert fra statlig hold til fordel for selve karakteren. Noe som også kan forklare hvorfor det eksisterer så lite forskning på temaet som det gjør, om en antar at det ikke er noe interesse for det (Jonskås, 2010).

Konklusjon

Funnene i denne oppgaven tyder på liten sammenheng mellom direktoratets bestemmelser om vurdering, og lærernes vurderingspraksis i kroppsøvingfaget. Dette ser ut til å være ett resultat av at direktoratet har mye om «hva» og «hvorfor», men ikke noe om hvordan selve vurderingen skal gjøres. Noe som ser ut til å gi vidt forskjellig praksisteori, da lokale og personlige faktorer resulterer i ett vidt spekter av tolkninger. På grunn av det svært begrensede datagrunnlaget for oppgaven er det verdt å merke seg at det ikke eksisterer nok empiri til å komme med ett tydelig svar. Oppgavens funn kan en si er en antydning, men at det trengs ett større studieutvalg før en kan komme med ett valid og reliabelt svar på problemstillingen.

Videre kan en anta at mangelen på samsvar mellom det formelle, og det praktiske i faget oppgaven antyder delvis skyldes manglende evne til å utvikle eller bedre faget i realiteten. Det manglende empiriske datagrunnlaget på temaet, taler for at flere studier på temaet burde gjennomføres. Da med tanke på å utvikle fagets status som ett «skikkelig» fag. Her er det og verdt å påpeke at det er ett utfordrende tema å utforme ett godt studiedesign til, og at dette vil være ett av kriteriene som må på plass skal en kunne danne skikkelig empiri som vil gagne utviklingen av vurderingen i faget.

Avslutningsvis er det verdt å merke seg at slik vurdering i faget er i dag ser det ut til at enten faget, eller vurderingsformen må endres. Endring av vurderingskriterier og formål, eller endring av formen for sluttvurdering. Uansett er det klart at begge disse løsningene har sine

fordeler og ulemper, noe som fordrer at en klarer å danne seg ett godt vitenskapelig grunnlag på temaet før en kan ta avgjørelsen.

Referanser:

- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje" : vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Erik, A., & Gunn, E. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. doi:10.23865/jased.v1.889
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., Styhre, A., & Woll, K. (2014). *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Oslo: K. Jonskås.
- Forskrift til opplæringslova, § 3-2. Formålet med vurdering, (2006a).
- Forskrift til opplæringslova, § 3-3. Formålet med vurdering (2006b).
- Lauvås, P., Handal, G., & Ytreland, A. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* ([Rev. utg.]. ed.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). "It's the Other Assessment That Is the Key": Three Norwegian Physical Education Teachers' Engagement (or Not) with Assessment for Learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640. doi:10.1080/13573322.2014.975113
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. doi:10.1086/226550
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K., & Vasset, T. (2016). Teachers' Assessment Experiences and Perceptions in the Practical-Aesthetic Subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(6), 649-662. doi:10.1080/00313831.2015.1066431
- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203-223. doi:10.2307/258154
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012. Retrieved from <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/4/4.1/forutsetninger-og-innsats/>

- Utdanningsdirektoratet. (a, 11.04.2018). Standpunktvrdering. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvrdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (b). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Retrieved from <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (c). Kroppsøving - veiledning til læreplan, Fagets egenart. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/2-fagets-egenart/>
- Vavik, L. (2010). *Skolefagsundersøkelsen 2009 : utdanning, skolefag og teknologi* (Vol. 2010/1). Stord: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforl.

