

Ruben Fjell

«Det viktigste, synes jeg, er å vurdere læringspotensialet til hver enkelt elev slik at de kan utvikle seg»

En empirisk studie av vurdering i kroppsøving på 1.-7. trinn

Bacheloroppgave i LGU13002 Pedagogikk og elevkunnskap 4

Veileder: Jon Sundan

Mai 2019

Sammendrag

I denne studien har jeg forsket på hvordan noen nøkkelprinsipper for formativ vurdering gjenspeiles i en kroppsøvlingslærers vurderingspraksis. Problemstillingen som undersøkes i oppgaven er: *Hvordan gjenspeiler vurderingspraksisen til en tidligere kroppsøvlingslærer på 1.-7. trinn nøkkelprinsipper for formativ vurdering?* De nøkkelprinsippene det siktes til i problemstillingen er hentet fra Black og Wiliam (2009, s. 8). Disse prinsippene utgjør en stor del av det teoretiske grunnlaget for oppgaven. For å svare på problemstillingen har jeg benyttet en kvalitativ metode, og jeg har basert studien på et dybdeintervju med en tidligere lærer. Transkripsjonene fra dette intervjuet danner det empiriske grunnlaget i oppgaven.

Gjennom å analysere empirien har jeg kommet fram til at vurderingspraksisen til læreren innehar mange av de elementene som vektlegges i nøkkelprinsippene. Funnene viser at læreren i særlig grad vektlegger vurderingsformer der elevene vurderer seg selv. De prinsippene som innehar slike elementer gjenspeiles derfor i stor grad. Men det er også gjort funn som tyder på at praksisen viker fra nøkkelprinsippene der det er snakk om å la elevene på ulike måter være med på å vurdere hverandre. Et annet funn som er gjort er at det ikke er tilstrekkelig å se bare på hva læreren gjør og tenker for å kunne bedømme hvorvidt prinsippene er nådd. For å kunne gi en helhetlig vurdering i henhold til nøkkelprinsippene må elevperspektivet også trekkes inn. I denne oppgaven har jeg valgt å drøfte utelukkende ut ifra lærerens perspektiv, noe som også gjenspeiles i funnene.

Abstract

In the current thesis, I have been studying how some key strategies for formative assessment are reflected in the assessment practice of a teacher in Physical Education (PE). The thesis question which will be examined is: *How do the practice of assessment of a former PE teacher in first to seventh grade reflect the key strategies for formative assessment?* The key strategies in the thesis question refers to the work by Black and Wiliam (2009, s. 8) and are a major part of the theoretical basis for the current thesis. I have been using a qualitative method by interviewing a former teacher about the topic. The transcriptions of the interview represent the empirical fundament in the current thesis.

By analysing the empiricism, I have revealed that the assessment practice of the teacher mostly reflects the key strategies. The results indicate that the teacher involves the students in the work of assessing themselves; hence, the key strategies with such elements are included. The results also reveal that the practice does not include methods to ensure the students are involved in assessing each other. In addition, the thesis reveals that what the teacher does alone is not enough to tell if the strategies are achieved. The perspective of the students must also be included if you want to discuss whether the strategies are achieved. However, in the current thesis, the question is only answered from the perspective of a teacher, which also is reflected from the results of the study.

Translated title of the thesis: «It is crucial to evaluate the learning potential for each student to ensure their development.»: An empirical study of assessment in physical education in first to seventh grade.

Innhold

Sammendrag	1
Abstract	2
Innhold	3
Kapittel 1. Innledning	4
1.1 Kontekst.....	4
1.2 Valg av tema	5
1.3 Formål og problemstilling.....	6
1.4 Oppgavens oppbygning	6
Kapittel 2. Teori	7
2.1 Elevvurdering.....	7
2.2 Vurdering i opplæringslova	7
2.3 Formativ og summativ vurdering	8
2.4 Nøkkelpinsipper for formativ vurdering	9
Kapittel 3. Metode.....	12
3.1 Valg av metode.....	12
3.2 Utvalg.....	12
3.3 Forberedelser og gjennomføring av intervjuet	13
3.4 Analyse av intervjuet	14
3.4 Reliabilitet og validitet.....	14
3.5 Etske refleksjoner	16
Kapittel 4. Resultat og drøfting	17
4.1 Kriterier for måloppnåelse	17
4.2 Klasseromsdiskusjoner og vurderingsoppgaver	18
4.3 Tilbakemeldinger som hjelper eleven fremover	19
4.4 Hverandrevurdering	20
4.5 Egenvurdering	21
4.6 Oppsummering og avsluttende refleksjon	23
Litteraturliste.....	25
Vedlegg.....	27
Vedlegg 1: Intervjuguide	27

Kapittel 1. Innledning

«Det viktigste, synes jeg, er å vurdere læringspotensialet til hver enkelt elev slik at de kan utvikle seg»

Jeg har valgt å starte denne oppgaven med et sitat. Sitatet tilhører en dame som arbeider i tilknytning til en norsk skole. Jeg har valgt å kalle henne Helga. Helga har tidligere arbeidet som lærer, og hun har undervist i kroppsøving i hele 22 år. Grunnen til at jeg valgte å starte oppgaven med et sitat av henne, samt å la sitatet stå som tittel på oppgaven, er at det er hennes tanker denne studien dreier seg om. Studien baserer seg nemlig på et dybdeintervju med Helga, der temaet var vurdering i kroppsøving. I tillegg er sitatet egnet som en inngang til hennes tanker rundt vurdering i kroppsøving. Jeg skal ikke utdype dette mer her, men henviser leseren til kapittel 4 hvor intervjuet presenteres og drøftes. For helhetens skyld anbefaler jeg likevel leseren å lese oppgaven fra start til slutt.

I dette første kapitlet søker jeg å plassere oppgaven i en større kontekst, og jeg forsøker å se den i lys av både samfunnet og skolen. Jeg vil også gjøre rede for temaet som behandles, før jeg presenterer problemstillingen og hensikten med oppgaven.

1.1 Kontekst

Vi nordmenn liker å se på oss selv som aktive og sunne. I senere tid har vi imidlertid fått statistikker som viser at inaktiviteten holder på å ta overhånd (Ekornrud, 2012). Dette truer ikke bare det norske selvbildet, men også folkehelsen. I desember 2017 vedtok Stortinget at de skulle fremme en sak for å lovfeste at alle elever fra 1.-10. klasse skal ha minst én time fysisk aktivitet hver dag (Stortinget, 2017). Dette er tenkt utenfor timetallet for kroppsøving, men kan likevel tolkes som et signal om at kroppsøvingfaget har en viktig rolle, nettopp fordi folkehelseperspektivet står sterkt i faget (UDIR, 2015). Ved innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) ble formålet med kroppsøvingfaget definert til å være «et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.» (UDIR, 2015). Det er et stort mål, og det er viktig å ha kunnskap om hvordan man på en best mulig måte kan legge til rette for det, om man i hele tatt skal ha sjanse til å nå det. Noe av hovedinnholdet i målet er at det skal gi elevene noe som de kan ta med seg ut av skolen og inn i livet, «en fysisk aktiv

livsstil» og «livslang bevegelsesglede». Det er ikke en enkel oppskrift for å klare dette, og det er mange sentrale tema som bør drøftes, blant annet innhold, form og omfang av undervisningen. Et annet tema som er viktig, fordi det er med på å sikre at målet blir nådd, er vurdering. Det er temaet jeg har valgt å skrive om i denne oppgaven, og hvorfor jeg har valgt akkurat dette skal jeg gjøre rede for i neste delkapittel.

1.2 Valg av tema

Vurdering i kroppsøving er et tema som først og fremst har en relevans for alle kroppsøvingslærere. Hver enkelt lærer som underviser i kroppsøving er pålagt å arbeide med vurdering. Arbeidet er blant annet ment å skulle sikre at målene for undervisningen blir nådd, og at elevene får et ønsket læringsutbytte. Men temaet har også relevans for utdanningsmyndigheter, fordi de er med på å styre praksisen gjennom lover og forskrifter. Når de skal arbeide med et slikt tema er det viktig for dem å ha innsikt i hvordan dette faktisk praktiseres. I tillegg er det også mulig å peke på en indirekte relevans for samfunnet generelt ut ifra et folkehelseperspektiv, noe vi så vidt var inne på i forrige delkapittel. Mitt personlige engasjement for temaet springer ut av et ønske om å kunne utvikle min egen vurderingspraksis. Vurdering i kroppsøving har vært noe som har opptatt meg gjennom hele lærerstudiet, og jeg har tidvis opplevd det som utfordrende og lite konkret. Det har til dels vært vanskelig å finne gode svar på hvorfor man skal vurdere, men også hvordan man skal gjøre det. På høyere trinn finner vi sluttkarakter som et delvis svar på noen av disse spørsmålene, men i 1.-7. klasse er ikke det nødvendigvis relevant på samme måte. Siden mitt engasjement ligger nettopp på disse trinnene har jeg hatt behov for å utforske temaet nærmere.

Det foreligger en del forskning om vurdering i kroppsøving i norsk kontekst, men ofte er det innenfor rammene av ungdomsskole eller VGS (Bach, 2012; Hansen 2017; Leirhaug, 2016). Funnene i disse studiene kaster lys over vurdering i barneskolen, men her er fokuset gjerne rettet mot karakterer. Vurdering i kroppsøving i 1.-7. trinn kan derfor anses som et noe bortglemt tema innen forskning. Mitt ønske er at jeg ved å løfte fram dette temaet også kan være med på å stimulere til videre forskning på området.

1.3 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å studere hvilke tanker en tidligere kroppsøvlingslærer har rundt temaet vurdering. Mange lærere sitter på gode erfaringer og kunnskap som fortjener å bli samlet inn og publisert, og på denne måten kan disse erfaringene bidra til økt kunnskap rundt temaet. Problemstillingen jeg søker å gi et svar på i denne oppgaven er: *Hvordan gjenspeiler vurderingspraksisen til en tidligere kroppsøvlingslærer på 1.-7. trinn nøkkelprinsipper for formativ vurdering?*

Undersøkelsen av problemstillingen vil basere seg på empiriske data som jeg har samlet inn gjennom et intervju av en tidligere grunnskolelærer. Jeg har ikke gjort undersøkelser av hvordan læreren operasjonaliserer dette, og vurderingspraksisen må her forstås som hennes egenrapporterte praksis. Det er ikke studiens hensikt å vurdere om vurderingen oppleves formativ for elevene eller ikke. Dette kan sies å være et viktig anliggende for forskningen, men det ville trolig vært for omfattende å inkludere dette perspektivet i denne studien. De nøkkelprinsippene det siktes til i problemstillingen er hentet fra Black og Wiliam (2009, s. 8).

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt opp i fem kapitler. I det første kapitlet har jeg presentert temaet og formålet med studien. Her er også problemstillingen presentert og gjort rede for. I neste kapittel (2) vil jeg gjøre rede for den teorien som danner rammeverket for oppgaven. Her vil jeg presentere noen bestemmelser fra forskriften til opplæringsloven som omhandler vurdering. I dette kapitlet presenterer jeg også nøkkelprinsippene for formativ vurdering som gir hovedgrunnlaget for videre drøfting. Der vil jeg også definere hvordan formativ vurdering er forstått i oppgaven. I kapittel 3 gjør jeg rede for forskningsprosjektets metodiske tilnærming. Her vil jeg gå nærmere inn på de overveielser og valg som er tatt underveis i forskningsprosessen. Deretter vil jeg presentere resultatene og drøfte disse i oppgavens siste kapittel (4). Dette avsluttes med en oppsummering av de mest sentrale funnene fra studien, etterfulgt av noen avsluttende refleksjoner.

Kapittel 2. Teori

Dette kapitlet presenterer det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Innledningsvis gis en kort innføring i hva som menes med begrepet vurdering i denne oppgaven. Deretter vil det bli gjort rede for vurderingens plass i Opplæringsloven. Videre dreier det over mot formativ vurdering, og Black og Wiliam (2009) sine nøkkelstrategier presenteres.

2.1 Elevvurdering

I skolesammenheng brukes ordet vurdering i utstrakt grad. Selv om det ofte brukes i forbindelse med undervisning, omhandler dette begrepet også flere andre sider av virksomheten. Det er blant annet snakk om en overordnet vurdering av skolen som helhet, vurdering av lærere og deres undervisning og vurdering av elever og deres kompetanse. Den overordnede vurderingen av skolen blir utført av utdanningsmyndighetene, mens det som oftest er lærerne som står for den andre vurderingen. Denne oppgaven handler om den formen for vurdering som går direkte på elevene, nemlig vurdering av elever og deres kompetanse. En slik vurdering kalles ofte elevvurdering. Videre i oppgaven vil vurdering bli brukt som ensbetydende med elevvurdering. Arbeidet med vurdering er noe alle lærere er pålagt gjennom opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det skal vi se nærmere på i neste delkapittel.

2.2 Vurdering i opplæringslova

I Norge har vi en lov (Opplæringslova) som regulerer skolens virksomhet, og som alle ansatte ved skolen plikter å følge. Denne loven gjelder for all offentlig grunnskoleopplæring og videregående opplæring (§1-2). Loven kommer inn på vurdering ved å henvise til gjeldende forskrift om temaet (§2-3). Denne forskriften finner vi i forskrift til opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2006) hvor det er et helt kapittel som handler om vurdering (kapittel 3). Forskriften innleder med å slå fast at elever i den offentlige grunnopplæringen har «rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa» (§ 3-1). I norsk skole defineres sluttvurderingen vanligvis som standpunktkarakter i et avsluttet fag. All elevvurdering som skjer fra 1. klasse og fram til standpunktkarakteren i 10. klasse kan dermed anses som underveisvurdering. Siden formålet med denne oppgaven er å studere vurderingspraksis på 1.-7. trinn vil hovedfokuset her ligge på det forskriften sier om

undervisvurdering. Men før vi ser på det kan det være relevant å ta med at §3-1 fjerde ledd slår fast at «Det skal vere kjent for eleven (...) kva som er måla for opplæringa, og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse.» Det vil si at læreren på ett eller annet vis må kommunisere til eleven hva som er målet med undervisningen og hvordan kompetansen vil vurderes.

I §3-11 første ledd andre punktum står det at «Underevgsvurderinga i fag, i orden og i åtferd skal givast løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg». Det vil blant annet si at elevene har rett til en jevnlig vurdering. Videre i paragrafens andre ledd står det at «Underevgsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven (...) og gi rettleiing om korleis ho eller han kan utvikle kompetansen sin i faget.» Her ser vi at vurderingen for det første skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven og for det andre gi veiledning om hvordan eleven kan utvikle kompetansen. Dette er uttrykk for to sider av vurderingen som ofte omtales som summativ og formativ vurdering. Det kan være verdt å merke seg her er at forskriften ikke sier noe om hvilken form underevgsvurdering skal ha, annet enn at det kan være både skriftlig og muntlig. I §3-12 blir egenvurderingen trukket fram som en del av underevgsvurderingen. Formålet med egenvurderingen defineres som at eleven skal «reflektere over og bli bevisst på eiga læring». Det står videre at eleven «skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling.»

2.3 Formativ og summativ vurdering

Begrepene formativ og summativ vurdering har lang tradisjon i skolen. De ble introdusert av Michael Scriven allerede i 1967, og de forteller oss noe om hensikten med vurderingen. Om hensikten er å si noe om elevens kompetanse kan det beskrives som summativ vurdering. Men om hensikten er å rettlede eleven, slik at han eller hun kan utvikle seg kan vi si at det er formativ vurdering. For å forstå forskjellen skal vi ta med en metafor fra restuantlivet som John Hattie (2003, s. 4) bruker til å forklare forskjellen mellom vurdering som har formativ og summativ hensikt: «When the cook tastes the soup it is formative, when the guests taste the soup that's summative». Både kokken og gjesten bruker samme test, de smaker på suppa. Forskjellen ligger i hensikten med testen. Kokken ønsker å finne ut om han kan forbedre suppa, mens gjestene vil vurdere kvaliteten på suppa de får servert. Når kokken gjennomfører testen er den formativ, men den er summativ når gjesten gjennomfører den samme testen. Vi

kan si at hensikten med formativ vurdering er at den som vurderes kan forbedre seg, mens den summative vurderingen skal fortelle oss noe om kvaliteten på et avsluttet arbeid.

Tradisjonelt sett har vurderingen i hovedsak vært summativ i norsk skole (Leirhaug, 2016, s. 32). Den har sagt noe om elevens ferdigheter ved avsluttet undervisning. Innen internasjonal forskning har det i senere tid blitt fokusert på hvordan vurdering kan føre til læring. To av de mest anerkjente forskerne på området, britene Paul Black og Dylan Wiliam, gjennomførte i 1998 et omfattende arbeid med å gjennomgå rundt 580 forskningsartikler om formativ vurdering. De ønsket blant annet å undersøke om det fantes bevis for at formativ vurdering ville øke læringen. Konklusjonen deres var at det finnes svært gode bevis for det (1998, s. 2). På bakgrunn av forskningen har de i senere tid kommet fram til noen nøkkelprinsipper for formativ vurdering. Disse presenteres i neste delkapittel.

2.4 Nøkkelprinsipper for formativ vurdering

Black og Wiliam (2009, s. 8) presenterte fem nøkkelstrategier som de mente ville føre til formativ vurdering. Disse strategiene har flere likhetstrekk med de prinsippene for underveivurdering som presenteres av Utdanningsdirektoratet på deres nettsider (UDIR, 2015). Disse bygger på mye av den samme forskningen (Leirhaug, 2016, s. 35), og kan derfor sies å være anerkjent og utbredt i Norge. Leirhaug (2016) har tidligere forsket på vurdering i kroppsøving blant annet ut ifra disse punktene. I denne oppgaven er problemstillingen direkte knyttet til disse strategiene, og de utgjør derfor en stor del av teorigrunnet. Når det refereres til disse i oppgaven vil prinsipper og strategier bli brukt litt om en annen, dette fordi det å følge prinsippene kan anses som en strategi for å sikre at vurderingen blir formativ. Prinsippene vil her presenteres ut ifra Black og Wiliam (2009, s. 8), men i norsk språkdrakt:

- 1) Klargjøre, dele og forstå intensjonen for læring og kriterier for måloppnåelse
- 2) Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av læring
- 3) Gi tilbakemeldinger som hjelper eleven fremover
- 4) Aktivere elever som ressurs for hverandre
- 5) Aktivere elevene som eiere av egen læring (egen oversettelse)

Wiliam, en av grunnleggerne av nøkkelprinsippene, har i ettertid gitt ut en bok hvor han forklarer hvert av disse punktene (Wiliam, 2011). I boken gir han forslag til mange ulike teknikker man kan bruke for å ivareta disse punktene. Det viser at det finnes mange måter de kan ivaretas på, og det ikke er mulig å komme med en fasit eller mal for hvordan dette må gjøres. Det er likevel mulig å si noe om grunnlaget for hvert av punktene. Av hensyn til oppgavens omfang vil det bare være mulig å komme inn på noe av det grunnlaget som finnes her.

Den første nøkkelstrategien handler om at målene for undervisningen blir kommunisert slik at elevene skjønner dem. Dette kan skje på mange ulike måter, men det som er avgjørende er at elevene skjønner dem. Punktet skiller mellom intensjonen for læringen og kriterier for måloppnåelse og krever at begge disse klargjøres, deles og forstås (Wiliam, 2011, s. 51). Wiliam begrunner dette punktet med å si: «For å komme seg et sted hjelper det å være tydelig på hvor man skal» (egen oversettelse) (Wiliam, 2011, s. 69). Dette er også noe som pålegges lærerne gjennom forskrift til opplæringslova (§3-1 fjerde ledd).

Den andre nøkkelstrategien handler om å samle inn bevis på læring (Black & Wiliam, 2009, s. 8). For å kunne vite om man er på vei til målet som er satt må man samle inn bevis på hvor eleven er nå (Wiliam, 2011, s. 69). Denne strategien går i grove trekk ut på at å legge opp undervisningen slik at elevenes læring blir synlig. Et hovedelement er klasseromsdiskusjoner. Dette vil kunne arte seg noe ulikt i en gymsal kontra i et klasserom. Men også her er det nødvendig å gjøre grep for å synliggjøre læringen. Dette punktet er også nært knyttet til neste punkt fordi: «Once the teacher knows where learners are in their learning, she is in position to provide feedback to the learners about what to do next» (Wiliam, 2011, s. 105).

Nøkkelstrategi tre handler om det arbeidet læreren gjør med å gi tilbakemeldinger til elevene som hjelper dem framover (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Det kan være vanskelig å vurdere om tilbakemeldingen har en slik effekt eller ikke. Men det kan være mulig å vurdere om tilbakemeldingen sier noe om hva eleven må arbeide med for å utvikle seg (formativ vurdering), eller om den utelukkende sier noe om hva eleven kan (summativ vurdering).

Vygotsky sin teori om den proksimale sone (Lyngsnes & Rismark, 2014) kan gi oss et godt grunnlag til å forstå dette punktet. Vygotsky kaller elevens kompetanse for det aktuelle utviklingsnivået. Dette er et uttrykk for hva eleven klarer uten hjelp fra andre. I forlengelsen av dette har eleven mulighet til å utvikle seg, og her snakker Vygotsky om den proksimale sonen som er uttrykk for hva eleven klarer i samarbeid med andre.

Punkt fire handler om å la elevene vurdere og hjelpe hverandre (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Når det gjelder dette punktet skal vi her nøye oss med å si at Wiliam (2011, s. 133) viser at det finnes flere grunner til at dette kan føre til mer læring, og at de virkelig kan være en ressurs for hverandre.

Det siste punktet handler om å la elevene få en rolle som gjør at de får oppleve å være eiere av sitt eget arbeid. Dette kan ha flere ulike aspekter ved seg, blant annet at de skal få vurdere seg selv og styre seg selv. Vi kan kalle det egenvurdering og autonomi. Også et slikt prinsipp kan ivaretas ved hjelp av mange ulike teknikker eller praksiser. Dette punktet støttes opp i norsk kontekst av §3-12 i forskrift til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I en studie gjort av Leirhaug og Annerstedt (2015, s. 10) kommer det fram at innholdet i nøkkelstrategiene i liten grad er kjent av elever i videregående skole. Studien deres utforsker utbredelsen av nøkkelstrategiene ut ifra både et lærer- og elevperspektiv. I en spørreundersøkelse, for elevene som deltok i studien, svarte rundt halvparten (av totalt 1486) at de ikke hadde kjennskap til strategiene. Et av funnene de gjorde var at nøkkelstrategien om å dele læringsmål var den flest elever kjente igjen. Hos lærerne fant de lignende funn. Gjennom fokusgruppeintervju rapporterte de at de ikke brukte alle strategiene. I studien konkluderes det med at de prinsippene som har med selv- og hverandrevurdering å gjøre er mer eller mindre fraværende (s. 12). Det er ikke gjort noe forskning på hvordan dette er i 1.-7. trinn, men funnene er interessante å ta med også i denne oppgaven.

Kapittel 3. Metode

3.1 Valg av metode

For å kunne svare på problemstillingen min trengte jeg å samle inn data om en kroppsøvingslærer sin vurderingspraksis. Jeg ønsket å få fram lærerens synspunkter og tanker rundt temaet, og valgte derfor å bruke et dybdeintervju, som er en kvalitativ metode. Kvale (2005, s. 3) sier at det er en foretrukket metode om man ønsker å «indhente kvalitative beskrivelser af den interviwedes livsverden med henblik på at tolke meningen i de beskrevne fænomener». Christoffersen og Johannessen påpeker at intervjuet er en metode med stor fleksibilitet (2012, s. 17). I motsetning til for eksempel et spørreskjema, som er en mer kvantitativ metode, så har forskeren mulighet til å gå videre på ting som dukker opp underveis, og informantens vektning av temaet kan bli avgjørende for intervjuets retning. Et intervju kan gjennomføres på flere ulike måter, men jeg valgte et semistrukturert intervju. Det vil si at tema og spørsmål til en viss grad var bestemt på forhånd, men at jeg fritt kunne velge rekkefølge, formuleringer og vektning underveis (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). For å sikre at intervjuet kom inn på de temaene jeg ville belyse lagde jeg en intervjuguide på forhånd. Denne vil bli utførlig beskrevet i kapittel 3.3.

3.2 Utvalg

Når jeg skulle finne en informant til studien min benyttet jeg en metode som kalles kriterieutvelging (Dalen, 2011, s. 47). Det går ut på at man velger informanter ut ifra noen kriterier som man setter ut ifra formålet med studien. Kriteriene jeg satte opp var at informanten skulle ha 30 studiepoeng eller mer i kroppsøving, minst 5 års erfaring som kroppsøvingslærer på 1.-7. trinn og ha undervist i kroppsøving etter 2012. Det siste kriteriet var viktig for meg å få med, fordi den gjeldende læreplanen og vurderingsforskriften i kroppsøving stammer fra 2012.

Når jeg begynte å arbeide med denne forskningsoppgaven hadde jeg tenkt at jeg skulle spørre en lærer som jeg kjente om jeg kunne intervjuer henne. Men da hun ikke hadde studiepoeng i kroppsøving måtte jeg finne en annen informant. Jeg kom i snakk med «Helga», en dame som jobbet på samme skole. Hun oppfylte mine kriterier, og hun ville gjerne stille til intervju. Helga har undervist i kroppsøving i 22 år, og har de siste par årene hatt en annen stilling på

skolen. Hun har 60 studiepoeng i idrettsfag som hun tok før hun startet på allmennlærerutdanningen. Dermed oppfyller hun alle kriteriene, bortsett fra at studiepoengene hennes er fra idrettsfag, og ikke kroppsøving. Men siden hun har det pedagogiske og didaktiske gjennom allmennlærerutdanningen valgte jeg likevel å ta med henne i studien.

3.3 Forberedelser og gjennomføring av intervjuet

I forkant av intervjuet forsøkte jeg å sette meg inn i tematikken, slik at jeg kunne vite litt hva det kunne være interessant å spørre om. Jeg leste på andre oppgaver, og fant inspirasjon hos flere av dem. Når jeg skulle utarbeide intervjuguide tok jeg utgangspunkt i noe av teorien jeg hadde lest, og hentet også flere av spørsmålene fra Hansen (2017) og Leirhaug (2016) sine intervjuguider som er vedlagt avhandlingene deres. På bakgrunn av dette endte jeg opp med en intervjuguide som var strukturert med overskriftene innledning, kompetansemål, vurdering og en avslutning. Disse vil jeg beskrive kort i neste avsnitt. Under innledningen skulle jeg både informere om studiet (formål, rettigheter, anonymitet osv.) og bli litt kjent med informanten. Jeg valgte derfor å starte med noen enkle faktaspørsmål om informantens bakgrunn. Disse valgte jeg både fordi de er relevante for oppgaven, men også for å etablere relasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Videre dreide jeg spørsmålene over mot kroppsøvingfaget. Disse spørsmålene var av en mer generell karakter og kan betraktes som introduksjonsspørsmål. Det siste spørsmålet under innledningen kan anses som et overgangsspørsmål, da det var av generell karakter, men hadde tematisk større relevans for oppgaven. Under de andre kategoriene formulerte jeg rundt 10 nøkkelspørsmål inklusive potensielle oppfølgingsspørsmål. Disse spørsmålene var formulert for å kunne innhente data som kunne belyse problemstillingen. Den problemstillingen jeg arbeidet ut ifra på det tidspunktet var av en generell karakter, og handlet om å beskrive en lærers vurderingspraksis. Spørsmålene siktet derfor på å skissere et helhetlig bilde av lærerens tanker omkring emnet. Avslutningsvis valgte jeg noen mer generelle spørsmål om kroppsøvingfaget, både for å runde av, men også for å få fram det som informanten opplevde som viktig.

Når jeg gjennomførte intervjuet hadde jeg med en utskrevet versjon av intervjuguiden, både for å kunne lese spørsmålene fra den, men også for å transkribere det hun sa. Intervjuguiden ble fulgt mer eller mindre kronologisk, men da hun svarte på flere av spørsmålene samtidig ble det ikke nødvendig å stille alle spørsmålene. Like etter intervjuet skrev jeg over alle

svarene på et dokument på PC. Flere steder bar notatene mine preg av at det var hektisk å intervju samtidig som jeg noterte, og setningene var ufullstendige. Når jeg skrev av notatene utfylte jeg derfor utsagnene slik jeg husket dem, og la til elementer som jeg ikke hadde rukket å skrive ned under intervjuet. Dette dokumentet danner det empiriske grunnlaget for oppgaven.

3.4 Analyse av intervjuet

Når jeg i ettertid har arbeidet med å analysere datamaterialet har koding og fortetting blitt benyttet som metode. Det vil si at jeg har foretatt en systematisk gjennomgang av datamaterialet for å sortere det og forsøke å forstå innholdet (Dalen, 2011, s. 62). Først sorterte jeg empirien ut ifra nøkkelprinsippene for formativ vurdering. Jeg valgte derfor å lage en kategori for hvert av prinsippene. Etterpå gjennomgikk jeg hver enkelt kategori og fjernet alt som ikke hadde relevans for problemstillingen. Jeg ble da sittende igjen med utsagn, og deler av utsagn i hver av kategoriene. Flere av utsagnene plasserte jeg i mer enn én kategori. I kapitlet for resultat og drøfting vil de mest sentrale funnen i hver kategori bli presentert og drøftet opp imot teori.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er et uttrykk som brukes i forskningssammenheng for å si noe om hvor pålitelig forskningen er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Metoden som er benyttet for å samle inn data i denne oppgaven er intervju. Der har informanten selv lagt fram hva hun legger vekt på, og hvordan hun arbeider med vurdering. Det kan hevdes at denne metoden har en lav reliabilitet, fordi informanten selv kan skape en ideell virkelighet. Det vil si at informanten står fritt til å gjenspeile en virkelighet som ikke stemmer overens med de faktiske forholdene. Hvorvidt dette er tilfelle i denne oppgaven er vanskelig å si. En metode jeg kunne ha benyttet for å teste reliabiliteten hadde vært å observere læreren under undervisning. Dette ville ha vært nødvendig om hensikten med studien hadde vært for eksempel å undersøke sammenhengen mellom en lærers tanker om vurdering og hennes vurderingspraksis. Men nettopp fordi hensikten med oppgaven er å utforske om en lærers egenrapporterte vurderingspraksis gjenspeiler nøkkelprinsipper for formativ vurdering vil jeg argumentere for at reliabiliteten høy. Her er ikke hensikten å sammenligne det som skjer i undervisningen med teori, men å sammenligne det læreren sier om vurderingspraksisen med teori.

Validiteten i forskningen er et begrep som brukes for å vurdere hvorvidt de dataen som ligger til grunn danner et gyldig grunnlag for drøfting av problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). På bakgrunn av drøftingene rundt reliabiliteten vil man kunne si at datamaterialet hadde hatt lav eller ingen validitet om hensikten var å sammenligne det læreren sier med hennes praksis. Men fordi hensikten er å undersøke lærerens egenrapporterte praksis vil et intervju der læreren forteller om sin vurderingspraksis ha høy validitet. En annen ting som kan utfordre validiteten er om spørsmålene som er brukt ikke behandler temaet på en god måte. For å si noe om validiteten er det derfor nødvendig å si noe om spørsmålene som er stilt. Intervjuguiden var laget ut ifra en problemstilling som handlet om vurdering på et generelt plan. Problemstillingen hadde ikke til hensikt å utforske hvorvidt prinsipper om formativ vurdering var ivaretatt av informanten, slik den nå foreligger. I utgangspunktet er ikke dette problematisk, med mindre det kan pekes på at intervjuet er lagt opp på en måte som gjør det unaturlig å komme inn på de elementene som diskuteres. For å gjøre en vurdering av det skal vi se på hvordan spørsmålene legger opp til å komme inn på prinsipper for formativ vurdering (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Det første og siste punktet behandles mer eller mindre eksplisitt under temaene kompetansemål og vurdering. Men punkt to, tre og fire ikke har noen spørsmål som direkte legger opp til at læreren skal fortelle om hennes tanker rundt dem, men det er mulig å komme inn på det ut ifra flere åpne spørsmål. Dette kan være en potensiell kilde til lav validitet i datamaterialet. Men i dette tilfellet blir ikke validiteten ødelagt av det. Når jeg lagde den nye problemstillingen var intervjuet allerede gjennomført, og jeg hadde derfor tilgang til empirien. Der blir alle punktene i større eller mindre grad ivaretatt. Selv om problemstillingen ikke er direkte knyttet opp imot intervjuguiden er den sterkt knyttet til datamaterialet. Derfor vil jeg argumentere for at validiteten i datamaterialet er stor.

De konklusjonene som trekkes i drøftingen er hele veien tett knyttet til datamaterialet. Det etterstrebes å ikke tillegge informanten meninger, holdninger eller praksiser som ikke kan leses direkte ut ifra det hun sier. Ved å etterprøve argumentasjonen i drøftingsdelen vil hver enkelt leser ha mulighet til å vurdere validiteten i konklusjonene. Det er derfor høy grad av gjennomsiktighet i oppgaven, og konklusjonene kan «etterspores» (Nilssen, 2012, s. 142).

3.5 Etske refleksjoner

Denne oppgaven forholder seg til etiske normer og retningslinjer for forskning. Det gjelder blant annet krav om anonymitet og frivillig deltagelse. Dersom det er mulig å spore opplysninger i studien tilbake til informanten kan prosjektet være meldepliktig (NSD, 2018). Det vil si at den må gjennom en prosess som sikrer at dataene behandles på en slik måte at personvernet ivaretas. Dette har jeg hele veien tatt høyde for ved å bruke metoder som gjør det umulig å identifisere informanten. Jeg valgte å ikke innhente skriftlig samtykke fra informanten, og har derfor ikke noen signatur som kan lede tilbake til henne. I tillegg har jeg valgt å benytte pseudonym på informanten. Skolen hun arbeider på er anonymisert, og det er heller ikke oppgitt hvor i landet den ligger. I tillegg valgte jeg å skrive ned intervjuet på ark, istedenfor å ta opptak eller å skrive på PC. Dette fordi et opptak ikke sikrer anonymiteten på en god nok måte, da stemmen er identifiserbar. Om jeg hadde valgt å skrive intervjuet på PC så er det også en mulighet for at stedet jeg skrev dokumentet på kunne spores. Det siste grepet er nok strengt tatt ikke nødvendig, men det er med på å garantere informantens anonymitet. På bakgrunn av disse opplysningene vil jeg argumentere for at oppgaven ikke er meldepliktig, og derfor også forskriftsmessig.

Kapittel 4. Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil sentrale funn fra empirien presenteres. Disse vil drøftes fortløpende ut ifra problemstillingen. Jeg vil drøfte funnene opp imot hvert enkelt prinsipp for formativ vurdering og si noe om hvordan de gjenspeiles i vurderingen som læreren rapporterer.

Kapitlet er strukturert i seks underkapittel, hvor de fem første underkapitlene representerer et nøkkelprinsipp for formativ vurdering, mens det siste oppsummerer oppgaven.

4.1 Kriterier for måloppnåelse

Det første nøkkelprinsippet går ut på å «Klargjøre, dele og forstå intensjonen for læring og kriterier for måloppnåelse» (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Under intervjuet fortalte Helga at hun hadde en rutine i starten av hver time hvor hun samtalte med alle elevene om gymtimen. Om den rutinen sier hun blant annet: «*Vi går også gjennom målene med fokus på hva skal vi lære, hvordan skal vi lære det og gjerne også hvorfor skal vi lære det.*» Hun ble også spurt om hvordan målene ble utarbeidet, og på det svarte hun: «*Ut ifra den didaktiske relasjonsmodellen. Fokus på hva som skal læres, hvordan og hvorfor i tillegg til det sosiale og konsekvenser.*» Når vi i de følgende avsnitt skal se disse utsagnene i lys av nøkkelprinsippet skal vi dele prinsippet i to, for så å se på én del av gangen.

Det første vi skal se på er «Klargjøre, dele og forstå *intensjonen for læring*» (egen kursivering) (2009, s. 8). I disse utsagnene kommer det fram at hun i forkant av undervisningen gjør seg opp en tanke om hva som skal læres, hvordan det skal læres og hvorfor det skal læres. Dette er noe hun kommuniserer til elevene i starten av hver økt. Ut ifra dette kan vi si at hun arbeider med å klargjøre og dele mål med fokus på hva som skal læres, hvordan det skal læres og hvorfor det skal læres. Hvorfor de skal lære noe kan være et uttrykk for det som i dette nøkkelprinsippet kalles «*intensjonen for læring*» (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Dette er noe hun sier at hun gjerne har med, og det kan sees på som et uttrykk for at det ikke alltid er med. I den grad dette er med kan vi si at denne delen av prinsippet er ivaretatt i lærerens vurderingspraksis.

Når det gjelder andre del av prinsippet, som handler om at «*kriterier for måloppnåelse*» (egen kursivering) skal klargjøres, deles og forstås (Black & Wiliam, 2009, s. 8) er det mulig å lese

noe av dette inn i det hun kaller «hva skal vi lære, hvordan skal vi lære det». Det er imidlertid ikke gitt at hun med det definerer ulike kriterier for måloppnåelse. Dette er det heller ikke mulig å ta stilling til med mindre man går inn og observerer undervisningen, eller på andre måter samler informasjon om hvordan målene blir kommunisert.

For at dette prinsippet i sin helhet skal være oppnådd er et av kravene at elevene har forstått læringsmålene og kriteriene for måloppnåelse. Med andre ord kan vi bare si at prinsippet er oppnådd i den grad elevene har forstått læringsmålene. Det er mange faktorer som spiller inn når vi skal se på hva en elev har forstått, og dette vil variere fra elev til elev, og også fra gang til gang. Dette er et svært spennende og viktig anliggende, men det ligger utenfor det som er formålet med denne studien å undersøke. Vi nøyer oss derfor med å si at vi ser at informanten har rutiner som sikrer at målene blir klargjort og delt, men at det ikke er mulig å si noe om innholdet i målene eller det som blir kommunisert.

4.2 Klasseromsdiskusjoner og vurderingsoppgaver

Det andre nøkkelp prinsippet er å «Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av læring» (Black & Wiliam, 2009, s. 8). For å belyse dette punktet skal vi se på noe Helga sa på spørsmål om elevene ble vurdert ut ifra læringsmålene:

Ja, både felles muntlig og individuelt. Prøver å skape situasjoner hvor jeg kan nå elevene uten at det fører til mindre aktivitet. For eksempel brukte jeg å organisere i grupper, og gå rundt til en og en gruppe og snakke med enkeltelever hvor de fikk vurdere seg selv.

Her forklarer hun et organisatorisk grep hun brukt å gjøre for å sikre at hun fikk snakket med de enkelte elevene. Her er det enkeltelever hun snakker med, og det danner derfor ikke noe grunnlag for klasseromsdiskusjoner, slik som Black og Wiliam (2009, s. 8) formulerer det i nøkkelp prinsippet. Det kan være naturlig å spørre seg om kroppsøvingsfaget er den rette arenaen for slike klasseromsdiskusjoner. Her er det mye som kan veies både for og imot, det

er det ikke rom for å gjøre her, men vi lar bare spørsmålet henge. Men selv om hun legger opp til samtaler med enkeltelever må det sies at det er mulig at det også i en slik samtale kan komme fram elementer som er med på å dokumentere læring. Hvorvidt de er med på å dokumentere læring kommer an på innholdet i samtalen. På spørsmål om hva disse samtaler kunne inneholde sa hun: «Min oppgave blir da å stille de rette spørsmålene slik at elevene kan sette ord på hvordan det går. Jeg har hatt stort fokus på elevenes egenvurdering i kroppsøving.» Her kommer det fram at Helga oppfordrer elevene sine til å «sette ord på hvordan det går» i disse samtaler. Avhengig av hva elevene selv sier her så vil dette gi et mer eller mindre godt grunnlag for å dokumentere læring.

Et opplegg hun brukte ved litt større trinn (det kom ikke fram om dette var innenfor 1.-7. trinn eller ikke) gikk ut på at elevene i grupper skulle lage og gjennomføre en kroppsøvingstime selv. Opplegget gikk ut på at elevene fikk i oppdrag «å lære alle noe, og sørge for at alle kan synes at det er trivelig. I etterkant har vi vurdert hvordan det gikk, elevene får da mulighet til å reflektere rundt hele gruppa, hvordan det gikk for oss». Her er det interessant å legge merke til hva som foregår i etterkant av at elevene har gjennomført undervisningen. Her får elevgruppa som helhet i oppgave å reflektere over opplegget. Dette er et godt eksempel på undervisning som kan legge til rette for gode klasseromsdiskusjoner også i kroppsøving. Men det er ikke mulig her å konkludere med at dette fører til «effektive klasseromsdiskusjoner» (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Vi må nøye oss med å si at et slikt opplegg kan legge til rette for at slike diskusjoner kan oppstå.

For å sammenfatte dette prinsippet kan vi si at informanten i liten grad legger opp til klasseromsdiskusjoner, men at hun er opptatt av å skape situasjoner hvor elevene kan sette ord på egen læring. Det kan derfor være mulig å konkludere med at vurderingspraksisen til en viss grad gjenspeiler innholdet i det andre nøkkelprinsippet om formativ vurdering.

4.3 Tilbakemeldinger som hjelper eleven fremover

Nøkkelprinsipp tre for formativ vurdering går ut på å «Gi tilbakemeldinger som hjelper eleven fremover» (Black & Wiliam, 2009, s. 8). For å belyse dette punktet skal vi se nærmere på sitatet som innledet oppgaven, og som også har gitt tittelen til oppgaven. Det er Helga som

sier dette. «Det viktigste synes jeg er å vurdere læringspotensialet til hver enkelt elev slik at de kan utvikle seg. At vi sammen setter individuelle og realistiske mål for eleven.» Det er flere elementer her som er relevant å komme inn på i forbindelse med denne nøkkelstrategien. For det første sier hun at hun vil vurdere læringspotensialet til elevene «slik at de kan utvikle seg». Her ser vi altså at hensikten til Helga er at vurderingen skal føre til at elevene utvikler seg. Det å utvikle seg vil mest sannsynlig være et uttrykk for å ha fremgang i det man holder på med, eller å lære noe. Dette ønsket gjenspeiler også hensikten i dette prinsippet, nemlig å hjelpe eleven fremover. For det andre kan vi merke oss begrepet «læringspotensialet». Helga gjorde ikke rede for hva hun la i begrepet, men det kan være naturlig å tolke det inn i det Vygotsky kaller den proksimale sone (Jagtøien & Hansen, 2001). Den proksimale sonen er et uttrykk for hva elevene klarer med hjelp fra andre, og samtidig hva de kan lære seg å gjøre på egen hånd. Når man vurderer den proksimale sonen sier man dermed noe om hva eleven kan lære. Også her gjenspeiles den tredje strategien om formativ vurdering i det læreren sier. Og for det tredje kan vi hente noe ut ifra formuleringen «At vi sammen setter individuelle og realistiske mål for eleven.» Her operasjonaliseres nøkkelstrategien med at læreren og eleven setter noen mål for eleven og blir enige om neste skritt. Det kan også være verdt å nevne at dette gjenspeiler også noe av den første nøkkelstrategien om at målene skal være kjent for eleven.

Ut ifra den tolkningen som er gjort av Helgas utsagn i dette avsnittet kan vi konkludere med at hennes vurderingspraksis i stor grad gjenspeiler det tredje prinsippet om formativ vurdering (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Men også her er det nødvendig å presisere at det ikke er mulig på bakgrunn av den empirien som ligger til grunn å si om tilbakemeldingene faktisk hjelper eleven framover.

4.4 Hverandrevurdering

Den fjerde nøkkelstrategien for formativ vurdering handler om å «aktivere elever som ressurs for hverandre» (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Det kom fram i intervjuet at Helga pleide å legge til rette for vurdering ved å organisere aktiviteten i grupper, for så å «gå rundt til en og en gruppe og snakke med enkeltelever hvor de fikk vurdere seg selv.» Her har hun skapt en situasjon hvor det er flere elever sammen, og forholdene ligger til rette for at de kan vurdere hverandre. Men det som er interessant å merke seg her er at hun ikke nevner noe om

hverandrevurdering. Det er mulig at hun pleide å inkludere medelevene i vurderingen til vanlig, men ut ifra det hun sier her så er det enkeltelever som fikk vurdere seg selv.

I denne sammenhengen kan det også være relevant å trekke inn det undervisningsopplegget som er beskrevet i 4.2. Her lagde elevene egne opplegg, og de vurderte hverandre. En ikke ubetydelig del av dette opplegget er nettopp å «aktivere elever som ressurs for hverandre», ved at de vurderte det opplegget som var planlagt og gjennomført. Dette opplegget gjenspeiler nøkkelprinsippet på en god måte.

Ut ifra den empirien som foreligger så kan det virke naturlig å konkludere med at vurderingspraksisen til læreren i liten grad reflekterer nøkkelstrategi fire for formativ vurdering. Hun har riktignok utviklet et opplegg hvor elevene blir aktivert som ressurs for hverandre, men ut over det er det ikke noe hun sier som viser at hun tar høyde for den strategien. Dette samstemmer i så fall godt med funn Leirhaug og Annerstedt (2015, s. 12) har gjort i en lignende studie i den videregående skole. De viste at hverandrevurdering var mer eller mindre fraværende i undervisningen. Men på bakgrunn av det datamaterialet som ligger til grunn her er det nødvendig å modifisere konklusjonen noe. Det å inkludere elevene som ressurser for hverandre var et tema som kun i liten grad ble berørt i intervjuet. Intervjuguiden var ikke designet for å komme inn på det, men informanten kom litt inn på det selv. Vi har derfor ikke godt nok grunnlag til å fatte en konklusjon på hvordan denne nøkkelstrategien gjenspeiles i lærerens vurderingspraksis.

4.5 Egenvurdering

Den siste strategien for formativ vurdering går ut på å «aktivere elevene som eiere av egen læring» (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Man kan være eier av egen læring på mange måter, men en del av dette går på egenvurdering og autonomi. Informantene sier at egenvurdering er noe hun har lagt vekt på i sin praksis. «Jeg synes elevene er for dårlige til egenvurdering og har hatt mye fokus på det». Måter hun gjennomfører dette går på at hun snakker med enkeltelever i timene «hvor de fikk vurdere seg selv. Både med tommel opp, til siden eller ned, eller at de selv setter ord på hvordan det går.» Hun uttrykker det slik at hennes oppgave blir da «å stille de rette spørsmålene slik at elevene kan sette ord på hvordan det går.» Når

elevene vet at læreren ønsker at de selv skal sette ord på hvordan det går kan det være med på å aktivere dem som eiere av egen læring. For å underbygge dette kan vi ta med et ønske hun hadde om «å få fram elevens egenopplevde vurdering av situasjonen». Gjennom å fokusere på elevenes egenopplevde vurdering kommuniserer hun indirekte til elevene at det er de som eier sin egen læring, og at det derfor er de som er best skikket til å vurdere seg selv. Det er mulig å konkludere med at et slikt fokus gjenspeiler noe av det som ligger i den femte strategien for formativ vurdering.

En annen del av det å være eier av sin egen læring kan være at elevene skal sette egne mål. Dette er et uttrykk for elevenes autonomi. Det kommer fram at dette er noe informantene legger vekt på i sin praksis. Det illustrerte hun med et eksempel:

På den skolen jeg jobbet tidligere hadde vi en joggerunde. Første gang gikk vi kanskje gjennom løypa før vi snakket sammen om hva som skal være målet neste gang. Da kunne elevene si at målet var å løpe hele, eller kanskje løpe på noen områder og gå litt raskere. Slik fikk de satt individuelle mål, og vurdere seg selv. De fikk også velge om de ønsket å bli tatt tiden på.

Her blir elevene invitert til å sette seg egne mål for neste gang denne joggerunden skal gjennomføres. De fikk også velge om de ønsket å bli tatt tiden på. Begge deler er uttrykk for at elevene har stor autonomi. Dette kan være med på å legge til rette for at elevene skal bli eiere av egen læring.

På bakgrunn av det vi har sett på i dette delkapitlet kan vi konkludere med at det femte prinsippet for formativ vurdering gjenspeiles i stor grad i lærerens vurderingspraksis. Dette må sies å være et interessant funn, fordi funn fra Leirhaug og Annerstedt (2015, s. 12) viste at egenvurderingen var mer eller mindre fraværende, både ut ifra hva lærerne i studien sa, men også ut ifra hva elevene selv rapporterte. Det kan være forskjellige årsaker til at egenvurderinger har en så stor plass i praksisen til læreren som er med i denne studien. Det kan være at egenvurdering er en strategi som er mer utbredt i 1.-7. trinn, noe som kan virke usannsynlig. Det er nok mer rimelig å anta at læreren i denne studien representerer et unntak, og at hun har større fokus på egenvurdering enn vanlig.

4.6 Oppsummering og avsluttende refleksjon

I de foregående delkapitlene har jeg utforsket oppgavens problemstilling ved å foreta en gjennomgang av empirien. Empirien stammer fra et dybdeintervju med «Helga», en tidligere kroppsøvingslærer, hvor temaet var vurdering i kroppsøving. Vi skal nå vende tilbake til problemstillingen, oppsummere noen av de mest sentrale funnene, for så å runde av oppgaven med noen avsluttende refleksjoner.

Problemstillingen som er utforsket i denne oppgaven er: *Hvordan gjenspeiler vurderingspraksisen til en tidligere kroppsøvingslærer på 1.-7. trinn nøkkelprinsipper for formativ vurdering?* I drøftingen har vi sett på hvordan Helga beskriver sin egen vurderingspraksis for deretter å sammenligne dette med nøkkelprinsipper for formativ vurdering. Her er det gjort funn som tyder på at deler av prinsippene ivaretas på en god måte, og at disse da gjenspeiles i hennes vurderingspraksis. Prinsipper som går på involvering av enkeltelever reflekteres i særlig grad hos Helga (se prinsipp 1, 3 og 5 hos Black & Wiliam, 2009, s. 8). Dette er interessante funn, fordi det bare til en viss grad samstemmer med funn gjort av Leirhaug og Annerstedt (2015, s. 12). Deres funn viste imidlertid at egenvurdering nærmest var fraværende i lærernes praksis, mens det utgjør en stor del av praksisen til læreren i denne studien. Det er også gjort funn som tyder på at vurderingspraksisen ikke gjenspeiler alle prinsippene i like stor grad. De prinsippene dette gjelder har det til felles at de går ut på å inkludere medelever, både gjennom klasseromsdiskusjoner og ved at de inkluderes som ressurser for hverandre (se prinsipp 2 og 4 hos Black & Wiliam, 2009, s. 8). Dette samstemmer godt med tidligere funn (Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 10).

I drøftingen kommer det også fram at det ikke er tilstrekkelig å se på hva læreren gjør og tenker for å finne ut om man faktisk har nådd prinsippene. Prinsippene omhandler elevene, og det er derfor nødvendig å inkludere elevperspektivet om man skal kunne gjøre en troverdig vurdering av om prinsippene er nådd. Dette funnet kaster lys over de andre funnene og begrenser deres validitet til å gjelde lærerens syn på saken, og ikke elevenes egen opplevelse av dette. Siden dette elevperspektivet ikke er tatt med i denne oppgaven er det ikke mulig å drøfte hvorvidt målene faktisk er oppnådd. Dette gjenspeiles også i drøftingen.

Ved videre studier av denne tematikken kan det være relevant å trekke inn elevperspektivet. Dette er gjort i en studie som er gjennomført på videregående skole (Leirhaug, 2016; Leirhaug & Annerstedt, 2015), men det hadde vært interessant også i lavere trinn. Et slikt perspektiv er nyttig for å drøfte hvordan elevene opplever vurderingspraksisen. Dette vil kunne avdekke om det finnes en sammenheng mellom lærerens og elevenes oppfatning i 1.-7. trinn. Dette vil gi et bedre grunnlag til å vurdere om nøkkelprinsippene for formativ vurdering blir nådd. Funn fra Leirhaug (2016, s. 75) viser at over halvparten av elevene i VGS mangler kunnskap om en eller flere av nøkkelstrategiene. Dette kan trolig være tendenser også hos elevene på lavere trinn, men vi mangler data for å kunne si noe om det. Det finnes derfor et behov for mer forskning på feltet slik at de faktiske forholdene kan avdekkes. Dette ville kunne gi et interessant perspektiv på vurdering i kroppsøving på 1.-7. trinn.

Litteraturliste

- Bach, E. (2012). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving*. Oslo: NIH.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Arlington County: Phi Delta Kappa International.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Education, Assessment, Evaluation and Accountability* 21, ss. 5-31.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekornrud, T. (2012, Juni 12). *Er barn og unge blitt mindre fysisk aktive?* Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/er-barn-og-unge-blitt-mindre-fysisk-aktive>
- Hansen, E. Å. (2017). *Vurderin i kroppsøving - en stor utfordring!* Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Hattie, J. (2003). *Formative and Summative Interpretations of Assessment Information*. Auckland, New Zealand : The University of Auckland.
- Jagtøien, G. L., & Hansen, K. (2001). *Aktiv læring - fagdidaktikk i kroppsøving*. Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2006, August 1). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Kvale, S. (2005, Januar). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordic Studies in Education* 01 / 2005 (Volum 25), ss. 3-15.
- Leirhaug, P. E. (2016). *Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring - En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norg*. Oslo: NIH.

- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2015, Oktober 14). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, s. 2015.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD. (2018, oktober 3). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet fra Norsk senter for forskningsdata: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/
- Stortinget. (2017, Desember 7). *Møte torsdag 7. desember 2017*. Hentet fra Saker og publikasjoner: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2017-2018/refs-201718-12-07?all=true>
- UDIR. (2015, september 3). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra Fire prinsipper for god undervisvurdering: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- UDIR. (2015, August 1). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-4)*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=nob>
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning:

Info: Lærerstudent, 3. år, skriver bachelor i kroppsøving om vurdering. Det er frivillig å delta, kan trekke deg når som helst. På grunn av innstramminger fra NSD vil jeg ikke ta opp samtalen, og vil derfor skrive mens jeg intervjuer. Kan føre til at jeg spør om igjen for å få det med meg.

Kan du si noe om hvilken utdanning du har og hvilke fag du har undervist i?

Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?

Har du vært kun faglærer, eller både kontaktlærer og lærer i gym?

Hva tenker du er det viktigste formålet med faget?

Hvilke utfordringer ser du på som de største i jobben med å nå formålet?

Kan du i korte trekk fortelle hvordan legger du opp en enkel kroppsøvingstime? Hvilke rutiner har du og klassen?

Kompetansemål:

Har du konkrete læringsmål for hver time?

Hvordan utarbeider du læringsmålene?

Lokalt læreplanarbeid?

(evt. årsplan. Inneholder den en plan for vurdering? (Hva skal vurderes, hvordan skal det vurderes, når skal det vurderes, vurderingskriterier)

Ut ifra kompetansemålene i LK06? (Hvordan sikrer du at alle kompetansemålene nås?)

Hva bruker du læringsmålet til?

Kommuniseres disse til elevene (I begynnelsen av økta? Står de på ukeplanen?)

Vurderes elevene ut ifra dem?

(Hvordan) får elevene tilbakemelding om i hvilken grad læringsmålet er nådd?

Vurdering:

Hvordan vurderer du elevenes måloppnåelse?

Har du metoder/rutiner for å dokumentere elevenes utvikling?

Observasjon

Bruker du tester? (evt hvilke og hvorfor)

Har du gitt lekser i KRØ? (evt hva og hvorfor/hvorfor ikke?)

Evt. andre metoder

Vurderer du hver elev hver time?

Hva vurderer du? [fysiske ferdigheter, holdninger, fair play, prestasjoner, progresjon]

Hva bruker du vurderingene til? (tilpasset opplæring, læringsfremmende feedback, evt. annet)

Hvilke former for tilbakemelding gir du elevene?

Formativ vurdering

Summativ vurdering

Får elevene noen form for underveisvurdering/samtale i løpet av året? (faglærer eller kontaktlærer?)

Får elevene tilbakemeldinger i kroppsøvingstimene? (på hva?)

Gir du elevene noe du anser som sluttvurdering?

«Eleven skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. – Hvordan gjøre dette?»

«Skape rom for vurdering • Kompetansemål \diamond læringsmål: hvordan og når ha mulighet til å vurdere? – Planlegging – Organisering – Fagkunnskap» Det har vært diskutert hvorvidt innsatsen burde være en del av vurderingen i KRØ. Hva legger du i begrepet innsats?

Forskjell på praksis før og etter 2012 (innsats kom inn som vurderingsgrunnlag)

Hva må til før du setter inn tiltak?

Hva gir deg som gymlærer et behov for å drøfte en elev med andre lærere eller kontakte foreldre? [Manglende gymtøy, dårlig innats, dårlige holdninger, lav progresjon, usunn livsstil (fedme), dårlig motorikk]

Avslutning:

Hvordan opplever du at det er å vurdere i kroppsøving sammenlignet med i andre fag som norsk og matematikk?

Hva er den største utfordringen med vurdering i kroppsøving faget slik du ser det? Andre ting du ønsker å tilføye?

Jeg vil i etterkant skrive ned spørsmål og svar, og det hadde vært fint om jeg kunne ha sendt det til deg for gjennomlesing slik at du kan komme med eventuelle justeringer eller utdypninger.

Tusen takk for intervjuet!

