

## Forord

Etter mange timar på lesesalen er eg endeleg komen i mål. Arbeidet med bacheloroppgåva har vore tidkrevjande, men svært interessant og lærerikt. Som framtidig lærar i kroppsøving og/eller aktivitetslære har det vore særleg interessant å gjennom arbeidet få eit endå betre innblikk i nokre av utfordringane lærarane står ovanfor. Vurdering i kroppsøving har lenge interessert meg, og arbeidet med denne oppgåva har gitt kunnskap og rom for refleksjon som eg håper eg kan ta med meg i framtidig arbeid.

Først og fremst vil eg rette ein takk til min rettleiar, Jan Erik Ingebrigtsen, som har vore til stor hjelp heilt frå oppstart og til endeleg innlevering. Takk for innføring i SPSS, konstruktive tilbakemeldingar og fine samtalar. Vidare vil eg også takke mine to informantar for innhaldsrike og interessante intervju, samt ein takk til alle som tok seg tid til å svare på spørjeskjema.

Eg vil også takke mine medstudentar og andre venar for nyttige samtalar og viktige pausar frå skrivinga. Takk til familie for oppmuntrande ord undervegs i den til tider frustrerande skriveprosessen.

## Samandrag

Vurdering i kroppsøvningsfaget har dei seinare åra vore eit mykje omdiskutert tema. To tema som lenge har vore rekna som større utfordringar i faget, og som var avgjerande for ynskje om revidert læreplan er vurdering av innsats og bruken av testar som vurderingsgrunnlag. Som framtidig kroppsøvningslærer ynskja eg meir kunnskap kring dagens praksis, samt auke forståinga for kvifor innsats og bruk av testar er blant dei særleg framstående utfordringane kroppsøvningsfaget står ovanfor. Oppgåva tek føre seg begge desse aspekta i to separate problemstillingar. Gjeldande skriv frå utdanningsdirektoratet og tidlegare forskning blei saman med eiga datainnsamling nytta for å få eit bilete av kor vidt vurdering av innsats og bruk av testar er reelle utfordringar. Eigne data sett i eit organisasjonsteoretisk perspektiv gav vidare fleire relevante forklaringsfaktorar til problematikkenes aktualitet.

For å både skaffe informasjon om utfordringane aktualitet, samt forstå problematikken, blei det gjennomført to ulike undersøkingar; dybdeintervju og spørjeundersøking. To lærarar frå ein vidaregåande skule blei i intervju spurde om eigen praksis og tankar om vurdering i kroppsøving og aktivitetslære. Sistnemnde for å seinare kunne samanlikne dei to faga. 50 studentar svarta på spørjeskjema som stiller spørsmål om tidlegare erfaringar frå eigen skulegang knytt til innsats og bruk av testar.

Verdiar frå spørjeskjema indikerer stor variasjon i ulike lærarars vurderingspraksis. Resultata viser mellom anna små skilnader i vekting av innsats og testresultat ved karaktersettning, noko som tyder på at fleire lærarars vurderingspraksis er i strid med forskriftene. For vurdering av innsats er utfordringa i følge informantane knytt til liten tid til rådvelde, og innsats som eit samansett omgrep som er vanskeleg å vurdere. Ein av informantane seier mellom anna at «det er vanskeleg å vurdere kva som er innsats, og kva som ikkje er det». I eit organisasjonsteoretisk perspektiv kan mangelen på distinkte målsetjingar, skulens mekaniske struktur og lærarens avgrensa rasjonalitet bidra til å forklare kvifor vurdering av innsats og bruk av testar er aktuelle utfordringar. Informasjon frå Udir og endringar i læreplanen vil sett i lys av organisasjonsteori ikkje vere tilstrekkeleg for å løyse utfordringane. Ein er avhengig av større og meir konkrete endringar som tydeleg implementerast i heile skulens struktur.

## Abstract

In recent years assessment in physical education has been a frequently debated topic. Two topics that for a long time have been considered as major challenges in this subject, and which were essential for the desire for a revised curriculum, is assessment of effort and the use of tests as basis for assessment. As a future teacher in physical education, I wanted more knowledge about the current practice, and also improved understanding regarding why effort and use of tests are among the particularly prominent challenges in physical education. This assignment discusses both of these aspects in two separate research questions. Current documents from the Norwegian Directorate for Education and Training and previous studies were combined with my own collection of data to get an impression of whether assessment of effort and use of tests are actual challenges. Results from my own data seen from an organizational theoretical perspective resulted in several factors relevant for explaining the actuality of the problem.

Two different research methods were conducted to obtain information of the problem's actuality and also understanding the challenges; interview and questionnaire survey. Two teachers from an upper secondary school were interviewed about their own practice and thoughts regarding assessment in physical education and physical activity. The latter in order to compare the two subjects. 50 students responded to the questionnaire asking questions about their own experiences from previous schooling regarding efforts and use of tests.

Results from the questionnaire indicates great variation in different teacher's assessment practices. Results show small differences in the emphasis of effort and test results on grading, which further indicates that several teachers' assessment practices are contrary to the regulations. For the assessment of effort, the challenge is, according to the informants, strongly related to little time available, and also effort as a complex term that is difficult to assess. One of the informants says, among other things, that "it is difficult to assess what is effort, and what is not" (my own translation). In an organizational theoretical perspective, the lack of distinct goals, the school's mechanical structure and the teacher's delimited rationality can contribute to explaining why assessment of effort and use of tests are actual challenges. Information from the Norwegian Directorate for Education and Training and changes to the curriculum will, according to organizational theory, not be sufficient to solve the challenges. One relies on larger and more concrete changes that are clearly implemented throughout the school's structure.

# Innhald

<b>1. Innleiing</b> .....	<b>5</b>
1.1 Problemstilling .....	6
1.2 Oppgåvas struktur .....	6
<b>2. Kunnskapsbakgrunn</b> .....	<b>7</b>
2.1 Vurderingspraksis i skulen .....	7
2.1.1 Utdanningsdirektoratet om innsats og bruk av testar .....	7
2.1.2 Tidlegare forskning.....	9
2.2 Ei teoretisk tilnærming for å forstå utfordringar knytt til innsats og bruk av testar.....	10
2.2.1 Vurdering i kroppsoving og aktivitetslære.....	10
2.2.2 Skulen som organisasjon.....	11
<b>4. Metode</b> .....	<b>13</b>
4.1 Analyseføremål og metodeval.....	13
4.2 Utval .....	14
4.3 Design og datainnsamling .....	14
4.3.1 Intervju av lærarar.....	14
4.3.2 Studentundersøking .....	15
4.4 Kvaliteten på undersøkinga .....	16
4.4.1 Reliabilitet og validitet.....	16
4.4.2 Generaliserbarheit.....	17
<b>5. Analyse</b> .....	<b>19</b>
5.1 Ja, vurdering av innsats og bruk av testar er utfordringar i skulen .....	19
5.1.1 «Vanskeleg å vurdere kva som er innsats, og kva som ikkje er det» .....	20
5.1.2 Betydeleg vektlegging av testresultat ved karaktersetjing .....	23
5.2 Utfordringar knytt til skulen som organisasjon .....	26
5.2.1 Mangel på distinkte målsetjingar .....	27
5.2.2 Skulens mekaniske struktur .....	29
5.2.3 Lærarens avgrensa rasjonalitet.....	30
5.4 Oppsummering .....	31
<b>6. Fagets framtidutsikter og vegen vidare</b> .....	<b>33</b>
<b>Referansar</b> .....	<b>34</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>36</b>

## 1. Innleiing

Kroppsøvingsfaget, og andre fag som aktivitetslære, kjenneteiknast begge av læring gjennom aktivitet. Det skil seg frå fleirtalet av faga i den vidaregåande skulen, som vidare vil ha innverknad på korleis vurdering i faga føregår. Innsats som eit fagleg vurderingskriterium og utstrakt bruk av testar som grunnlag for vurdering, er blant dei særleg framstående utfordringane som kroppsøvingsfaget står ovanfor (Brattenborg & Vinje, 2016). Basert på eigne erfaringar og andre sine beskrivingar har eg eit inntrykk av stor variasjon knytt til ulike lærarars vurderingspraksis. Som framtidig kroppsøvingslærer blir slike erfaringar særleg interessante, og skaper nysgjerrigheit kring temaet. Gjennom dette prosjektet ynskjer eg å få eit bilete av kor vidt innsats og bruk av testar i kroppsøvingsfaget er utfordringar i dagens vurderingspraksis, og ikkje minst kunne auke forståinga for *kvifor* utfordringane er til stades.

Kroppsøvingsfaget har vorte mykje omtala dei seinare åra. I 2010 lova tidlegare kunnskapsminister Kristin Halvorsen ein fullstendig gjennomgang av heile kroppsøvingsfaget (Ruud, 2010). Bruk av testar som måler ferdigheitene til elevane, samt forvirring kring frávær av innsats som vurderingsgrunnlag, var framstående grunnar til at ei slik gjennomgang blei vurdert som nødvendig. Innsats blei ved innføring av revidert læreplan i 2012 igjen ein lovfesta del av vurderingsgrunnlaget (Opplæringslova, 2006), og Utdanningsdirektoratet (Udir) har i fleire skriv gitt tydelege anbefalingar mot bruk av testar i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2015b). Likevel viser nyare studiar tydelege skilnadar i kor vidt og korleis innsats tas med i vurderinga i faget (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013; Bach, 2015; Øyehaug, 2016; Aasland & Engelsrud, 2017) og fleire studiar, samt ei nasjonal kartlegging, viser at testar framleis er framstående som grunnlag for karaktersettjing (Bach, 2015; Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Risøy, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Naturlege spørsmål blir difor kvifor det ikkje er større samsvar i vurderingspraksis, og kvifor held lærarane fram med å nytte testresultat som del av vurderingsgrunnlaget? Ei forståing av skulen som organisasjon vil i denne oppgåva nyttast som bidrag for å kunne gi svar på desse spørsmåla.

Eit anna aspekt som gjer temaet særleg interessant er det pågåande arbeidet med nye læreplanar. Vil nye læreplanar ha innverknad på utfordringane knytt til vurdering av innsats og bruk av testar? Spørsmålet vil først kunne svarast på når læreplanane trer i kraft, men det motiverer likevel til refleksjon og diskusjon kring fagets framtidsutsikter.

## 1.1 Problemstilling

Føremålet med denne studien er å auke forståinga for kor vidt og kvifor innsats som eit fagleg vurderingskriterium og utstrakt bruk av testar som grunnlag for vurdering, er blant dei særleg framstående utfordringane kroppsøvingsfaget står ovanfor (Brattenborg & Vinje, 2016). For å belyse dette føremålet vil oppgåva byggast opp kring følgjande to problemstillingar:

1. *Er vurdering av innsats og bruk av testar utfordringar i skulen?*
2. *Kan organisatoriske faktorar forklare kvifor vurdering av innsats og bruk av testar er utfordringar i skulen?*

Problemstillingane motiverer til to ulike undersøkingar. For å svare på det første spørsmålet trengs data som gir eit bilete av faktisk praksis i skulen. Den andre problemstillinga går nærare inn på opplevingar og årsaker til problematikken, og fordrar informasjon om lærarens eiga forståing samt eitt teoretisk perspektiv.

## 1.2 Oppgåvas struktur

Oppgåva er delt inn i seks hovudkapittel. Det neste kapittelet inneheld relevant fagstoff og teori som seinare nyttast til å diskutere problemstillingane. Kapittel 3 omfattar forskingens metodiske tilnærming, samt ei kritisk vurdering av eiga datainnsamling. I det fjerde kapitlet blir resultat frå datainnsamlinga presentert og diskutert opp mot vald fagstoff og teori. I lys av arbeidet med nye læreplanar og informantanes ytringar om tema, vil eg avslutningsvis kort diskutere fagets framtidsutsikter, samt gi anbefalingar til vidare forskning.

## 2. Kunnskapsbakgrunn

I dette kapitlet presenterast fagstoff og teori som seinare vil nyttast til diskusjon kring problemstillingane. Dei to første kapitla inneheld informasjon frå Utdanningsdirektoratet knytt til tema, samt tidlegare forskning kring vurdering i skulen. Saman med eiga datainnsamling vil denne informasjonen nyttast til å gi eit bilete av faktisk vurderingspraksis i skulen. Dei to siste kapitla presenterer teoretiske perspektiv med hovudvekt på organisasjonsteori. Å arbeide etter målsetjingar, kjenneteikn ved menneskes avgjerdstaking og oppbygging av organisasjonar er viktige faktorar for å forstå korleis ein organisasjon fungerer, og blir følgeleg sentrale element for å forstå utfordringane som er i skulen. Dette teoretiske perspektivet blir difor sentralt for seinare drøfting av den andre problemstillinga, som omhandlar kvifor vurdering av innsats og bruk av testar er aktuelle utfordringar.

### 2.1 Vurderingspraksis i skulen

#### 2.1.1 Utdanningsdirektoratet om innsats og bruk av testar

Kroppsøvingsfagets føremål som beskrive i læreplanen er omfattande og ope formulert. Faget blir her beskrive som eit «...allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Vidare står det mellom anna at faget skal bidra til å fremje god helse, utvikle sjølvkjensle, meistring ut frå eigne føresetnadar, gi kunnskap og motivasjon, samt fokus på det sosiale aspektet. Opne målsetjingar om at eleven skal «praktisere» og «utvikle» går att her, samt i kompetansemåla for faget. I følge Forskrift til Opplæringslova (2006) er det kompetansemåla slik dei er fastsette i læreplanverket som utgjer grunnlaget for vurdering i faget.

Føremålet for aktivitetslære er også ganske generelt, men inneheld i tillegg meir konkrete mål om ferdigheit- og prestasjonsutvikling hjå elevane. Det står mellom anna at «Elevene skal oppnå samlet kompetanse gjennom praktisk erfaring med, ferdigheter i og kunnskap om ulike aktiviteter og treningsformer» (Utdanningsdirektoratet, 2006). At elevane i større grad skal «vise» ferdigheter i ulike aktivitetar kjem også tydelegare fram i kompetansemåla.

Innføringa av Læreplanen av 2006 (LK06), kalla Kunnskapsløftet, medførte endringar for vurdering i kroppsøvingsfaget (Arnesen et al., 2013). Læreplanen var målstyrt, og kompetansen skulle vektleggast framfor innsats. Behovet for å dokumentere elevanes kompetanse auka. Etter mykje kritikk og misnøye (Brattenborg & Vinje, 2016; Lyngstad, Flagestad, Leirhaug, &

Nelvik, 2011; Ruud, 2010) blei faget grundig gjennomgått og endra jamfør revidert læreplan av 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Unikt for kroppsøvningsfaget blei innsats gjeninnført som fagleg vurderingsgrunnlag (2006) §3-3, men utan føringar liknande tidlegare tredeling av innsats, ferdigheiter og kunnskap (Brattenborg & Vinje, 2016). Med unntak av nye og reviderte kompetansemål for symjing frå 2015, er det revidert læreplan frå 2012 som er gjeldande for dagens undervisningspraksis.

Samstundes med revidert læreplan publiserte Udir (2015a) eit rundskriv knytt til endringar i kroppsøvningsfaget. Innsats blir her beskrive på følgjande måte:

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Innebærer at eleven [...] samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget [...], fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Vidare understreker Udir (2015a) at gjennom inkludering av innsats som del av vurderingsgrunnlag vil elevane få mulegheit til å oppnå ein god karakter i faget trass låg kompetanse og føresetnadar som gjer det vanskeleg å oppnå høg måloppnåing.

Også bruk av fysiske og tekniske testar blir omtala i same rundskriv. Udir (2015a) skriv at «Det har vært en tradisjon i kroppsøvningsfaget å benytte ulike typer fysiske og tekniske tester, ...», men seier samstundes at «Verken gjeldende eller revidert læreplan i kroppsøving, eller forskrift til opplæringsloven gir metodiske anbefalinger om bruk av fysiske tester eller testing.» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dersom ein likevel vel å nytte testar seier Udir (2015b) at desse «...bør vere kopla til læring». Udir (2015a) legg ansvaret på den einskilde skule ved å seie at «Det er opp til skulen og den enkelte læraren å grunngje kvifor ein vel å bruke testar,...».

Endringane og forsøka på oppklaring presenterte ovanfor gjeld imidlertid berre kroppsøvningsfaget. Mange kroppsøvningslærarar underviser også i andre liknande fag, som aktivitetslære ved idrettsfag. Læreplanen i aktivitetslære har ikkje vorte endra sidan innføring av LK06. Ein finn heller ikkje rundskriv eller annan informasjon som omhandlar vurdering i faget, slik vi finn for kroppsøvningsfaget. Brattenborg og Vinje (2016) meiner likevel at læraren i faget står like rådlaus ovanfor utfordringa med vurdering av innsats i faget.



Det arbeidast no med nye læreplanar som skal tre i kraft frå hausten 2020. Det viktigaste i kvart fag vil bli beskrive som fagets kjerneelement, der vi for kroppsøving finn rørsle og kroppsleg læring, deltaking og samspel i rørsleaktivitetar, uteaktivitetar og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2018). Vidare beskrivingar av endringar i faget tyder på eit mindre idrettsretta fag der elevane skal oppleve meir variasjon. Innsats skal framleis vere ein viktig del av den faglege kompetansen og vil i større grad integrerast i kompetansemåla (Utdanningsdirektoratet, 2019). Læreplanen i aktivitetslære skal ikkje endrast foreløpig.

### 2.1.2 Tidlegare forskning

I tillegg til eiga datainnsamling inkluderast sekundærdata i form av offentlege dokument og tidlegare forskning på temaet for å drøfte problemstillingane. Søkjeorda «Vurdering kroppsøving innsats» og «Vurdering kroppsøving tester» la grunnlag for val av artiklar og rapportar som utgjer oppgåvas rammeverk av tidlegare forskning. Ei oversikt over dei fem studia som blir inkludert i denne oppgåva ligg vedlagt merka som Tabell 2. Blant desse er både kvantitative og kvalitative studiar, der både elev- og lærarperspektivet er presentert.

Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) nyttar spørjeundersøking og kvalitative intervju til å undersøkje kor vidt undervising- og vurderingspraksis i kroppsøvingfaget har endra seg etter innføring av LK06 og ny vurderingsforskrift. 5 av 6 lærarar som blei intervjuja seier dei nyttar innsats i vurderinga sjølv etter innsats som vurderingskomponent blei fjerna ved LK06. LK06 innebar auka dokumentasjonskrav, og 5 av 6 lærarar seier dette påverkar undervisningspraksis, der ein av dei seier ein i større grad vektlegg testar, eller «*aktivitetar der det er lettare å observere kva elevane eigentleg kan*» (Arnesen et al., 2013).

Bach (2015) studerer i si masteroppgåve lærarars vurderingspraksis etter innføring av revidert læreplan i 2012. Alle informantane (N = 8) er nøgde med at innsats igjen skal vektleggast. I spørsmål om testing kjem det fram at fysiske testar framleis er framståande i faget, men bruken av testresultat som grunnlag for karaktersetjing verkar å vere mindre utbreidd. Fleire informantar seier dei heller nyttar testar for å vurdere innsats og utvikling blant elevane (Bach, 2015).

Blant nyare forskning som omhandlar innsats som vurderingskomponent i kroppsøvingfaget finn vi studiet til Aasland og Engelsrud (2017). Dei undersøker ulike kroppsøvingslærarars oppfatning og bruk av innsats i undervising og elevvurdering. Her kjem det fram at innsats i

stor grad omhandlar det lærarane *ser*, det kan mellom anna vere at elevane «står på», blir svette, forbetrar seg og spelar på lag med andre.

Risøy (2013) ser på bruk av testing i kroppsøving ved vidaregåande skule i eit elevperspektiv. Informantane (N = 10) tilhøyrar to ulike skular som i ulik grad nyttar testar i faget. Hovudfunna viser brei einsemd om at testing gir lågt læringsutbyte, men at resultata likevel utgjer ein stor del av sluttvurderinga.

Ei nyleg nasjonal kartleggingsstudie viser utbreidd einigheit blant elevar og lærarar (N = 1666) om at innsats bør, og opplevast, å utgjere ein sentral del av vurderingsgrunnlaget (Moen et al., 2018). Slik som det i varierende grad blir beskrive i studia ovanfor, kjem det i same undersøking fram at elevane opplever at fysiske testar veg tungt ved karaktersettning i faget, sjølv om berre ein lærar rapporterer å vektlegge testar i svært stor grad.

## 2.2 Ei teoretisk tilnærming for å forstå utfordringar knytt til innsats og bruk av testar

### 2.2.1 Vurdering i kroppsøving og aktivitetslære

Vurdering er blant skulens eldste oppgåver, og er uansett fag eitt av dei mest kontroversielle tema vi har i didaktikken (Imsen, 2016). Vurdering vil setje ein «merkelapp» på kor vidt ein vurderer elevens prestasjon, arbeid eller kompetanse til å vere god eller dårleg. I følgje Hilda Taba (1962) er vurdering, eller evaluering, eitt av fire hovudelement i ein kvar læreplan. Taba (1962) poengterer viktigheita av at vurderingsordninga må samsvare med mål, innhald, arbeidsformer og organisering for øving, elles vil vurderinga kunne overta målfunksjonen. Mål som ikkje harmonerer med vurderingssystemet, blir impotente som mål (Imsen, 2016).

Slik som andre fag i skulen har kroppsøvingfaget eit overordna mål om læring, men læring i kroppsøving skil seg noko frå dei andre faga. I kroppsøvingfaget skal elevane lære *om* og *med* kroppen, og følgjeleg blir kroppen som objekt meir framståande (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det vil følgjeleg ha konsekvensar for korleis vurdering i faget føregår. Faget pregast i stor grad av uformell vurdering (Imsen, 2016), der lærarens observasjonar og samtale med elevane utgjer ein viktig del av vurderingsgrunnlaget.

Jens E. Birch (2016) argumenterer for at ein slik vurderingspraksis ikkje må tolkast som urettferdig, sjølv om mange har eit syn på at standardiserte testar gir meir objektiv og dermed

rettferdig vurdering. Kroppsøvlingslæraren står i ein tradisjon som vil ha innverknad på eigen praksis. Birch understreker at fordommar, forståing og kjennskap til elevane, vil gi ein subjektiv, men likevel rettferdig vurdering av elevane. For å til dømes kunne vurdere kor god innsats ein elev har i kroppsøvingstimen, så må læraren kjenne elevens føresetnadar og eventuelle eksterne faktorar som har innverknad på innsats i den gjeldande timen. Birch (2016) seier at læraren må stole på sitt skjønn, og vurdere elevane gjennom å *møte* dei.

Aktivitetlære er eit felles programfag for elevar ved idrettsfag i vidaregåande skule. Faget liknar på kroppsøving i sin oppbygging (Brattenborg & Vinje, 2016), og har som kroppsøving læring gjennom aktivitet i fokus. Det gir dei to faga eit liknande utgangspunkt for lærarens mulegheiter og utfordringar knytt til vurdering.

### 2.2.2 Skulen som organisasjon

Med bakgrunn i synet på skulen som ein organisasjon, og eit system, vil organisasjonsteori kunne bidra til forståing av utfordringane kroppsøvlingslæraren står ovanfor.

I følge Burns og Stalker (1961) vil organisasjonar vere anten organisk eller mekanisk strukturerte. Skulen er prega av ein mekanisk struktur. Det inneber eit hierarkisk system med spesialiserte arbeidsoppgåver. Arbeidet blir instruert og styrt av medlem høgt oppe i systemet, utan at det er dei sjølve som gjennomfører arbeidet. Gjennom Udir er det staten som er det øvste leddet i skulen som organisasjon, medan det er den enkelte lærar som har ansvar for å gjennomføre arbeidet etter dei føringar og lovverk som gjeld. I organisasjonar med slik oppbygging er eit vanleg problem at den som gjennomfører arbeidet ofte ikkje ser kva for overordna mål vedkommande bidreg til å nå (Eriksson-Zetterquist, Kalling, Styhre, & Woll, 2014). I skulen vil dette først og fremst ha konsekvensar for elevane, det nedste leddet i skulen. Ei slik sjølvsentrert haldning kan vidare koplast til menneskes avgrensa rasjonalitet. Det inneber eit fokus på dei mål og utfordringar som ligg nærast fram i tid, der følgjeleg langtidsverknadane blir mindre viktige. Menneske søker sikkerheit, og vil setje sitt eige velbefinnande i sentrum (Eriksson-Zetterquist et al., 2014)

Er organisasjonen heller prega av ein organisk struktur, er ein meir fleksibel og tilpassingsdyktig for endringar i omgivnadane. Kommunikasjon *mellom* dei tilsette er her vel så viktig som det vertikale kommunikasjonssystemet i ein meir hierarkisk struktur. Funn frå

Burns og Stalker (1961) si undersøking viste at organisasjonar i stabile bransjar ofte var meir mekaniske i strukturen.

Ein kan vidare sjå organisasjonar som ope system, der vi skil mellom uformelle og meir uformelle eller institusjonelle system (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Eit uformelt system inneber stor grad av fridom for den einskilde. Individets handlingsrom er breitt, og systemet byggjer på lojalitet mellom deltakarane. Det andre perspektivet ser i større grad på organisasjonen som noko påverka av det eksterne, som til dømes regelverk eller andre organisasjonar (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

Eit anna interessant aspekt ved systemteori er koplinga mellom informasjon og usikkerheit. Innanfor Galbraiths (1973) rammeverk er desse dei to viktigaste omgrepa. Essensen i Galbraiths teoriar kan oppsummerast ved at di meir usikkerheit, di meir informasjon er det behov for.

Organisasjonar vil ha ulike strategiar for korleis ein skal nå målsetjingane ein har sett. I tillegg til overordna mål for skulen generelt, finn vi målsetjingar for det enkelte fag som ein del av fagets læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Philip Selznick er blant strategiteoriens viktigaste bidragsytarar, og vektlegg betydninga av distinkte normer og verdiar (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Selznick (1957) trekk fram bruk av tynne, usikre og dårleg formulerte målsetjingar som ein avgjerande faktor for at organisasjonen ikkje lukkast med å nå sine mål. Samstundes er mangel på målsetjingas implementering i alle organisasjonens ledd eit vanleg problem, og Selznick skriv at «Another type of default occurs when goals, however neatly formulated, enjoy only a superficial acceptance and do not genuinely influence the total structure of the enterprise. Truly accepted values must infuse the organization at many levels (1957, s. 26)». For skulen handlar det dermed ikkje berre om iverksetting av tiltak og tydeleg implementering av målsetjingar i den enkelte lærars praksis. Tilsvarande arbeid må skje både i skulen som heilskap, samt på fylkesnivå og statleg gjennom Utdanningsdirektoratet.

## 4. Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for mine metodiske val, samt ei beskriving av korleis datainnsamlinga blei gjennomført. Avslutningsvis vil eg belyse styrkjer og svakheiter med dei valde metodane.

### 4.1 Analyseføremål og metodeval

Ved val av metode må ein ta omsyn til kva som eignar seg best for å belyse den problemstillinga ein jobbar med (Holme & Solvang, 1996). Ved gjennomføring av ei undersøking må ein på førehand fastslå kva føremål undersøkinga skal ha. Med bakgrunn i dei overordna problemstillingane har denne undersøkinga følgjande føremål: «Skaffe informasjon om kor vidt og korleis lærarar opplever utfordringar med vurdering av innsats og bruk av testar, samt kartlegge variasjon blant ulike lærarars vurderingspraksis knytt til same tema».

Vi skil gjerne mellom kvalitativ og kvantitativ metode, utan at det er eit absolutt skilje mellom desse (Holme & Solvang, 1996). Begge metodane har som føremål å betre forståinga av samfunnet, og korleis menneske handlar og samhandlar i dette. Innanfor kvantitativ metode hentar ein data som formast om til tal. Tala gir utgangspunkt for statistisk analyse. Kvalitative data omhandlar data som er vanskelegare å talfeste, ofte gjelder dette spørsmål knytt til meiningar, motiv og sosiale prosessar. Å kombinere ulike metodar, kalla metodetriangulering (Flick, 2007), kan bidra til å styrkje tilliten til analyseresultata og gi ein meir nyansert og heilskapleg forståing av fenomenen ein undersøker (Holme & Solvang, 1996).

I denne oppgåva blei det nytta ein kombinasjon av dei to metodane. Kvalitativ metode blei nytta gjennom intervju. Her var det ynskja å skaffe informasjon kring læraranes opplevingar, meiningar og eigen praksis med tanke på innsats og testing i vurderingsarbeidet. Kvantitativ metode blei nytta gjennom spørjeskjema. Informasjon som hyppighet og opplevd betydning for karakter var blant informasjonen som blei vektlagd, som lettare let seg talfeste enn informasjonen som blei vektlagd i intervju.

I tillegg til intervju og spørjeskjema blei det gjennomført eit systematisk litteratursøk med fokus på tidlegare forskning på området frå dei seinare åra.

## 4.2 Utval

Etter val av metode må populasjon og utvalsramme for undersøkinga definerast. Dette for å sikre at dei som deltek i undersøkinga faktisk har informasjon om det tema ein undersøker. Populasjon kan definerast som «...alle enhetene vi ønsker informasjon om» (Holme & Solvang, 1996).

Populasjon til intervju blei definert å vere lærarar ved både kroppsøving og idrettsfag i vidaregåande skule. Denne populasjonen er relativt stor, men vanskeleg å kartleggje. Frå denne populasjonen blei to lærarar frå same skule valde til å utgjere utvalsramma for intervju, basert på geografisk nærleik og tilgjengelege kontaktar. Begge informantane er menn med meir enn 10 års erfaring som kroppsøving- og/eller lærar i aktivitetslære. Informantane vil gå under namna Bjørn og Thomas i analysen.

Populasjonen til spørjeundersøkinga var tidlegare elevar ved vidaregåande skule. Det gir ein svært stor populasjon. Ynskje var å skaffe eit utval som presenterer geografisk breidde, med elevar frå både idrettsfag og andre studieprogram. Den endelege utvalsramma blei difor 50 studentar ved idrettsseksjonen ved NTNU.

## 4.3 Design og datainnsamling

Denne oppgåva baserer seg i hovudsak på primærdata. Slike data samlast inn av forskaren sjølv eller planleggjast av forskaren for prosjektets føremål (Ringdal, 2013, p. 117). Data blei innhenta gjennom dybdeintervju og spørjeskjema. Begge metodane blei nytta for å gi data direkte knytt til problemstillingane, der ein får inkludert både lærar- og elevperspektivet.

### 4.3.1 Intervju av lærarar

Det blei gjennomført to respondentintervju. Det inneber at ein intervjuar personar som sjølv er delaktige i det fenomenet ein studerer (Holme & Solvang, 1996). Med føremål å skaffe innsikt og meiningar om vurdering frå dagens lærarar, blei det naturleg å velje ei slik intervjuform. Samtalen kretsar rundt spesifikke tema som er bestemt på førehand, og dermed fell intervjuet også under kategorien *semistrukturerte intervju* eller *dybdeintervju* (Tjora, 2017). Her nyttast *opne spørsmål* som gir informantene mulegheit til å gå i djupna der dei har mykje å fortelje.

Datainnsamling gjennom intervju og spørjeskjema blei gjennomført på ulike tidspunkt og stadar. Først blei intervju gjennomførte, desse blei nytta for å hente informasjon og erfaringar frå lærarar og deira eigen vurderingspraksis. Det blei i alt gjennomført to intervju med varigheit på 30-45 minutt. Begge blei gjennomførde som personlege intervju på arbeidsplassen til dei to intervjuobjekta. Grunna val av dybdeintervju blei det nytta intervjuguide som utgangspunkt for samtalen. Same intervjuguide blei nytta for begge informantane, denne ligg som vedlegg 3 i oppgåva. Intervjuguiden blei ikkje følgd slavisk. Ein intervjusituasjon prega av ro og kontakt blei vektlagt, dette for å styrkje kvaliteten på informasjonen som blei henta inn (Bjørndal, 2011; Tjora, 2017). For å skape ein mest muleg avslappa intervjusituasjon, var det rom for digresjonar og endring av rekkefølga på spørsmåla undervegs (Tjora, 2017). Samstundes var det fokus på at alle spørsmåla blei svara på. Det blei teke notat i form av stikkord undervegs, som rett etter kvart intervju blei omforma til fullstendig tekst.

Eg var i forkant bevisst på at dei to lærarane ikkje utgjorde eit representativt utval, men vurderte intervju saman med spørjeskjema til å kunne gi eit inntrykk av eventuelle likskapar eller skilnadar i ulike lærarars praksis. Etter intervju var ynskje å avskaffe erfaringar kring få spørsmål frå eit større utval, og spørjeskjema blei difor vurdert som gunstig metode (Ringdal, 2013).

#### 4.3.2 Studentundersøking

Spørjeskjema blei utforma i etterkant av intervju, med fokus på spørsmål som kunne gi eit bilete av studentanes tidlegare opplevde praksis med tanke på innsats og bruk av testar. Innsats og testresultats betydning for karakter, samt omfang av testar er framstående tema i undersøkinga. I spørjeskjema (sjå Vedlegg 4) blei det nytta lukka spørsmål med faste svaralternativ (Tjora, 2017). Desse spørsmåla blei dermed enkle å talfeste, og spørjeskjema som metode vart difor vurdert å gi tilstrekkeleg informasjon. Spørjeskjema opnar med lette og vide spørsmål for å motivere respondentane til å fullføre skjema (Ringdal, 2013). Dei resterande spørsmåla har alle svaralternativ i Likert-format, altså ei gradert vurdering. Eg har nytta 5 svarkategoriar med balansert gradering frå «I svært liten grad» til «I svært stor grad». Intervjuguiden blei bevisst oppbygd med enkle og meir opne spørsmål i starten, til meir kontroversielle spørsmål etter kvart.

Skjemaa blei utdelte i to ulike studentgrupper, begge tilhøyrande idrettsseksjonen ved NTNU. Studentane fekk utdelt spørjeskjema i papirform, og det var totalt 50 studentar som svara på

undersøkinga. Resultata blei vidare behandla og analysert i statistikkprogrammet SPSS. For å studere mulege likskapar og skilnadar ved kroppsøving og aktivitetslære knytt til dei ulike spørsmåla blei det nytta bivariante analysar. Framståande funn frå datainnsamlinga presenterast i analysekapitlet.

## 4.4 Kvaliteten på undersøkinga

### 4.4.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet uttrykkjer feil i måleprosessen som påverkar innsamla data (Ringdal, 2013, p. 195). Reliabilitet, eller pålitelegheit, stiller spørsmål om gjentekne målingar med same måleinstrument vil gi same resultat. Bruken av fleire ulike metodar for innsamling av data aukar både undersøkingas reliabilitet og validitet, då dette inkluderer fleire perspektiv og informantar.

Data frå spørjeskjema blei lagt inn i eit SPSS-dokument. For å kvalitetssikre desse data, og dermed auke reliabiliteten blei enkelte av spørjeskjema «puncha» fleire gongar. Kvart femte skjema blant dei 20 første blei puncha om att, og deretter kvart tiande skjema sidan dei første var korrekte. Sjølv med tiltak som gir høg reliabilitet, er det alltid mulegheit for at tilfeldige målefeil vil oppstå (Ringdal, 2013). Døme på slike feil er at respondenten anten hugsar eller skriv feil. I spørjeundersøkinga bli det stilt spørsmål ved erfaringar frå tildegare skulegang, og det kan dermed tenkast at fleire ikkje hugsar og dermed gir unøyaktige svar på spørsmåla. Ein kunne difor sikra høgare reliabilitet ved å gjennomføre undersøkinga blant elevar som går på vidaregåande skule i dag. Då kan ein også stille spørsmål om ei slik undersøking blant dagens elevar vil gi same resultat, som seier noko om studiens reliabilitet. Med bakgrunn i dei skriv og føringar som er lagt på faget i dei seinare åra kan dette vere ei naturleg forventning, men ikkje noko ein kan slå fast.

Å ha klare og tydeleg formulerte spørsmål vil kunne bidra til auka reliabilitet og validitet. Eintydige spørsmål bidreg til å redusere sjansen for at spørsmåla vil oppfattast ulikt ved gjentaking av undersøkinga. Ein kunne gjennomført pre-testar både av intervju og spørjeskjema for å fange opp eventuelle vanskelege eller uklare spørsmål. Dette ville i ytterlegare grad ha styrkja studiens reliabilitet. Andre tiltak som kunne blitt nytta er bruk av lydopptakar som gjer det enklare å leggje fram direkte sitat. Det styrkjar reliabiliteten ved at informantens meiningar ikkje blir redigert eller farga av den som intervjuar. Dessutan bør ein vere bevisst i utveljing av



sitat, og reflektere over om desse gir eit korrekt bilete av informantens meiningar og haldningar slik det har kome fram i intervjuet (Tjora, 2017, p. 237).

Validitet, eller gyldigheit, går ut på om ein faktisk måler det ein ynskjer å måle. Validitet er eit generelt omgrep og er difor vanskeleg å måle (Ringdal, 2013). For å sikre at innsamling av data gav informasjon direkte knytt opp mot vald problemstilling blei spørsmåla, både i intervjuguiden og spørjeskjema, forsøkt formulere så korte og konkrete som muleg. Dette fremjar klarheit for informanten (Ringdal, 2013). Å unngå leiande og fleirdimensjonale spørsmål blei også vektlagd av same årsak. Samstundes er det fleire endringar som kunne blitt gjennomført for å auke validiteten. I spørsmål 2-5 kunne med fordel eit «ingen grad»-alternativ bli lagt til, då det visar tendens til eit mønster at dei som svara «aldri» ved bruk av testar ikkje svara på spørsmåla under. Det fører til «hol» i datainnsamlinga som truleg kunne vore unngått.

Lydopptakar vart ikkje nytta, men heller notatar i form av stikkord undervegs. Notatar framfor lydopptakar vil gi meir unøyaktige og ufullstendige notatar, som er meir kritisk di meir strukturert intervjuet er (Bjørndal, 2011). Ei anna feilkjelde er mulegheita for at det blei stilt leiande spørsmål utanom intervjuguiden som kan ha påverka informantane.

Sjølv har eg vurdert validiteten i begge metodane for datainnsamling som god, då data gir innsikt i det eg i utgangspunkt ynskja informasjon om. Validiteten ved spørjeskjema kunne blitt endå betre ved å inkludere eitt større utval, noko som drøftast nærare i neste delkapittel.

#### *4.4.2 Generaliserbarheit*

Generaliserbarheit er knytt til forskingas relevans utover dei einskapar som faktisk er undersøkte (Tjora, 2017, p. 231). Ved kombinasjon av fleire metodar kan ofte svake og sterke sider ved dei ulike metodane ein nyttar vege opp for kvarandre (Flick, 2007). I denne oppgåva var kombinasjonen av intervju og spørjeskjema særleg gunstig for å auke undersøkingas generaliserbarheit. Spørjeskjema blei nytta for å få eit bilete av faktisk praksis frå eit elevperspektiv, samt inkludere ein større del av populasjonen.

Likevel kan vi ikkje konkludere med at utvalet for intervju og spørjeskjema gir eit representativt bilete på lærarars vurderingspraksis. To relativt homogene informantar frå same skule blei intervjua. Sjølv om deira svar viste tydelege likskapar, var det også noko variasjon både knytt til innsats og bruk av testing. For å få betre innsikt i om desse informantane representerer

vurderingspraksisen til lærarar flest eller eit avvik frå fleirtalet, burde ein inkludert fleire informantar. Informantar av ulikt kjønn frå ulike skular, bygder/byar, er praktisk utfordrande, men kunne gitt eit betre bilete av kva som er «vanleg» praksis.

Tal respondentar til spørjeskjema kunne også vore auka med tanke på at populasjonen eg ynskjer seie noko om, lærarar i vidaregåande skule, er svært stor. Det kan også tenkast som hensiktsmessig å gjennomføre spørjeskjema for dei aktuelle lærarane sine elevar. Dette ville gitt data som seier noko om samanhengen av lærarars *beskrivne* vurderingspraksis og elevanes *opplevde* praksis, men ingenting om andre lærarars praksis. Hadde ein i tillegg inkludert elevar frå andre skular ville ein oppnådd større breidde i utvalet og data om eit større utval lærarars vurderingspraksis i sanntid.

## 5. Analyse

I dette kapitlet vil eg presentere dei data eg har samla inn og drøfte resultatane i lys av problemstillingane og presentert fagfelt. Problemstillingane tek føre seg to ulike aspekt ved utfordringane og vil difor drøftast separat. Først vil eg ved bruk av fagstoff og eigne data gi eit bilete på dagens praksis med omsyn til innsats og bruk av testing i vurderingane. Deretter vil oppgåvas teoretiske rammeverk saman med eigne funn gi grunnlag for diskusjon kring kvifor vurdering av innsats og bruk av testar i kroppsøving er aktuelle utfordringar. Avslutningsvis følgjer ei kort samanfatning av dei viktigaste poenga frå kapitlet.

### 5.1 Ja, vurdering av innsats og bruk av testar *er* utfordringar i skulen

Sjølv om vurdering er ein sentral del av eitt kvart fag, og dermed også av lærarens arbeid, er det ikkje nødvendigvis slik at vurderingsarbeid er *enkelt*. Under intervju gav begge informantane eit raskt og tydeleg «Ja» ved spørsmål om dei opplevde nokre utfordringar med vurdering i kroppsøving og aktivitetslære. Kroppsøving og aktivitetslære skil seg frå andre fag i skulen med sitt fokus på læring gjennom aktivitet. Det har naturlegvis konsekvensar for vurdering i faga.

Brattenborg og Vinje (2016) gir eit nokså klart svar på mi problemstilling; å vurdere elevanes innsats og tradisjonar med bruk av testar som grunnlag for vurdering *er* store utfordringar i kroppsøvingfaget. Dette er tydeleg gjennom stor merksemd, debattar og endringar i faget. Innsats og bruk av testar var dessutan framstående i ynskje om ein fullstendig gjennomgang av faget (Ruud, 2010), som resulterte i revidert læreplan i kroppsøving av 2012.

I tillegg til ny læreplan publiserte Udir på same tid anbefalingar og meir grundige beskrivingar knytt til dei endringane som då blei innførte. I rettleiing til læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2015b) og rundskrivet «Endringar i faget kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2015a) blir både innsats og bruk av testar inkluderte som framstående tema. Både etter innføring av Kunnskapsløftet (LK06) og særleg i tida etter revidert læreplan har det vore mykje forskning knytt til vurderingspraksis i kroppsøving. Det kjem tydeleg fram i Tabell 1 (vedlegg 1) som viser søkjetreff ved ulike søkjeord for perioden.

Dette informasjonsbehovet er særleg interessant sett i lys av Galbraiths (1973) teoriar. I følgje Galbraith vil nemleg eit slikt omfang av informasjon kring eitt og same tema indikere

usikkerheit. Altså kan vi i lys av Gailbraith seie at denne informasjonen i seg sjølv er eit tydeleg teikn på at vurdering av innsats og bruk av testar i faget er reelle utfordringar kroppsovingslæraren står ovanfor.

Eitt poeng eg meiner ein bør understreke som ikkje Galbraith vektlegg, er at det ikkje nødvendigvis er noko absolutt samanheng mellom informasjon og usikkerheit. Sjølv om det, som beskrive ovanfor i mange tilfelle kan verke som at mykje informasjon kring eit tema indikerer usikkerheit, så vil ikkje nødvendigvis det motsette gjelde. Faget aktivitetslære er eit godt eksempel her. Ser vi igjen på Tabell 1 (Vedlegg 1) viser den langt fleire søkjetreff for vurdering knytt til kroppsoving samanlikna med aktivitetslære. Dessutan finns det ingen revidert læreplan, eller skriv om innsats og testing tilsvarande dei som gjeld kroppsovingsfaget. Denne mengda informasjon kan i lys av Galbraith tolkast som at lærarane i faget ikkje møter betydelege utfordringar eller opplever usikkerheit kring eigen praksis. Men i følgje Brattenborg og Vinje (2016) står lærarane her like rådlause ovanfor utfordringa knytt til vurdering av innsats.

Det same kan ein til dels seie om bruken av testar. Sjølv om det i Udirs skriv er gitt mykje informasjon og anbefalingar knytt til tema, finn ein mindre omfattande forskning som går direkte på bruk av testar enn det ein finn om vurdering av innsats. Det er ikkje dermed sagt at vurdering av innsats er ei *større* utfordring i faget enn bruken av testar. Med innsats som ein lovfesta del av vurderinga (Opplæringslova, 2006, §3-3), og bruk av testar som i følgje Udir kan vere direkte forskriftsstridig (2015b), kan det tenkast at ein vil ha større vanskar med å hente informasjon om bruk av testar. I dei følgjande underkapitla vil eg ta for meg desse to tema separat, og forsøkje ut frå resultat frå spørjeskjema og intervju å gi eit bilete over kor vidt desse utgjer utfordringar i lærarens vurderingspraksis.

#### 5.1.1 «Vanskeleg å vurdere kva som er innsats, og kva som ikkje er det»

Det er særleg to aspekt ved vurdering av innsats som verkar å vere avgjerande for at vurdering av innsats blir sett på som ei utfordring; ulike oppfatningar om kva innsats inneber og ulik praksis kring vektlegging av innsats i forhold til andre vurderingskriterium. I spørjeskjema blei studentane spurde om opplevd betydning av innsats ved karaktersetjing, og resultata presenterast i tabellen under.

Tabell 3: *Innsats si betydning for karakter i ulike aktivitetar, gjennomsnitt og standardavvik*

Variabel	Studiespesialiserande N = 21	Max, min	Idrettsfag N = 24	Max, min
Innsats uthaldstrening	3,19 ± 1,25 (N=21)	1,5	3,00 ± 1,09 (N=23)	1,5
Innsats styrketrening	2,78 ± 1,11 (N=18)	1,5	2,83 ± 0,98 (N=23)	1,4
Innsats ferdighetstrening	3,56 ± 1,14 (N=18)	1,5	3,35 ± 0,88 (N=20)	1,5

(1=Svært liten grad, 5=Svært stor grad)

Høgt standardavvik og ytterpunkt representerte i kvart spørsmål sett vekk frå eitt, indikerer stor varians i lærarars vurderingspraksis. Basert på gjennomsnitt og standardavvik er det små skilnadar i kor mykje innsats har å seie for karakteren i kroppsøving og aktivitetslære. Innsats er ikkje eit lovfesta vurderingskriterium i aktivitetslære slik som i kroppsøving (Opplæringslova 2006, §3-3). At innsats har større betydning for karakter i kroppsøving enn i aktivitetslære blir difor naturleg å tenkje, kanskje særleg fordi læreplanen i aktivitetslære i større grad vektlegg elevanes idrettslege ferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2006). Men slik vi ser i tabellen over, og som også informantane kommenterte under intervju har innsats vore, og er framleis viktig i begge fag. At «elevgruppa er så mangfaldig i begge fag» er Bjørn si grunngeving for at det ikkje eigentleg er noko skiland på faga knytt til vurdering av innsats.

Det bør nemnast, som vist i tabellen, at ikkje alle har svara på kvar treningsform. Spørsmålet om innsats si betydning for karakter er det siste av 4 hovudspørsmål, der alle dei andre har alternativa *-testar* i staden for *-trening*. Det ser ut til å skape misforståingar, då til dømes nokre av dei som ikkje har hatt ferdighetstestar ikkje har svara på innsats knytt til ferdighetstrening. Dessutan kan fleire ha svara annleis av same grunn, noko som svekkjer kvaliteten på data. Likevel ser vi at praksis med omsyn til vektlegging av innsats varierer, og denne variasjonen ser vi også i intervju, samt funn frå tidlegare forskning.

Før LK06 gjaldt ei tredeling av vurderingskriteria i faget; kunnskap, ferdigheiter og innsats skulle telje ein tredjedel kvar (Brattenborg & Vinje, 2016). Vi finn ikkje slike konkrete føringar i dag, men Udir (2015a) skriv at gjeninnføring av innsats som vurderingskriterium gjer at eleven kan oppnå ein god karakter i kroppsøving trass låg kompetanse og føresetnadar som avgrensar muligheiter til høg måloppnåing. Men kva er ein «god» karakter? Den reviderte læreplan gir læraren stor fridom til å sjølv bestemme kor viktig innsats skal vere for vurderinga, og slik vi

ser i resultatene frå spørjeskjema fører det gjerne til stor variasjon blant lærarars praksis. Bjørn seier han praktiserer den tidlegare tredelingsa, medan Thomas synes «det er vanskeleg å seie akkurat kor mykje innsats tel for karakteren», han seier at «Innsats er innbakt i det andre heile vegen, det må sjåast i samanheng».

Heller ikkje når det gjeld kva innsats som vurderingskriterium inneber finn vi noko «universell» vurderingsmetode. Ved innføring av revidert læreplan (Udir, 2015c) skulle innsats igjen inkluderast som fagleg vurderingskriterium i kroppsøvningsfaget (Opplæringslova, 2006, §3-3), noko som møtte stor glede og letnad blant mange lærarar (Arnesen et al., 2013; Bach, 2015; Moen et al., 2018). Men *korleis* innsats skal vurderast verkar ikkje å ha eit eintydig svar. Udir (2015a) publiserte i samband med revidert læreplan eit skriv knytt til endringane i faget, deriblant ei beskriving av kva innsats skal innebere. Å utfordre seg sjølv, ikkje gi opp, vise sjølvstende og samarbeide med medelevar er viktige poeng her. Sjølv med ei tydelegare beskriving av kva innsats skal innebere, er det derimot ikkje nødvendigvis slik at denne beskrivinga i seg sjølv gjer innsats til eit enklare omgrep å vurdere.

I følgje Bjørn handlar innsats om «At man prøver så godt ein klarar. Ikkje gi opp sjølv om ein ikkje får det til». Thomas nemner det same og viser ei endå vidare forståing av omgrepet ved å oppsummere innsats som «Eigentleg alt ein gjer som gjer at det sosiale og kvaliteten på aktiviteten i treningsgruppa blir betre». Begge svara har likskapstrekk med Udirs (2015a) beskriving av innsats, men trass einsemd om kva innsats *er* eksisterer framleis utfordringa om korleis elevane skal vurderast. At ein elev held fram å prøve trass mislukka forsøk kan vere lett å observere, men korleis kan ein vurdere om eleven har prøvd så godt han eller ho klarar? Bjørn seier sjølv at «Det er vanskeleg å vurdere kva som er innsats, og kva som ikkje er det». Og ei grunnleggjande utfordring som vanskeleggjer problematikken, som dessutan både Bjørn og Thomas nemner fleire gongar i intervjuet, er det låge timetalet kombinert med ei stor elevgruppe. Thomas seier at «Ein rekk å sjå den enkelte i 2 min i løpet av ein time dersom ein er heldig [...] Blir fort selektivt, mykje synsing».

Bjørn seier vidare at «innsats er eit så samansett omgrep at det er vanskeleg å påpeike akkurat kva elevane må arbeide vidare med». Dessutan trur både han, og Thomas, at elevane har ei langt smalare forståing av omgrepet innsats. Thomas seier innsats for elevane handlar om «å bli sliten, gjennomsvett, då har ein hatt god innsats». I følgje Aasland og Engelsrud (2017) er det nettopp slike lett synlege faktorar mange lærarar vektlegg i vurderinga. At elevane og

læraren har ulik oppfatning av innsats som vurderingskriterium kan gjere det vanskelegare for læraren å få aksept og forståing for vurderinga av den enkelte elev. Elevanes oppfatning av innsats vil dessutan også vere avgjerande for deira svar på spørjeskjema knytt til tema.

Det verkar ikkje som innsats har vorte lettare å vurdere, men samstundes ser vi likevel brei einsemd kring å inkludere innsats som eit sentralt vurderingskriterium. Også då innsats ved LK06 blei fjerna som lovfesta del av vurderinga, valde fleire lærarar å halde fram med å ta i betraktning elevens innsats ved karaktersetjing (Arnesen et al., 2013), deriblant mine informantar. Å skulle sjå heilt vekk frå innsats beskrivast av Bjørn og Thomas som både vanskeleg og unaturleg. Thomas fortel at innsats framleis blei inkludert ved at innsats var «...innbakt i læreplanmåla som blei laga lokalt», og Bjørn seier hovudskilnaden i perioden var at han «...ikkje lenger kunne belønne innsats».

Det er altså eit tydeleg ynskje frå læraranes side å behalde innsats som vurderingskriterium. Utfordringa verkar å liggje i *korleis* innsats skal vurderast, ikkje nødvendigvis *at* det skal vurderast. Med bakgrunn i innsats som eit samansett og omfattande omgrep, og med mange elevar som skal vurderast i løpet av kort tid, blir det vanskeleg å gi ei dekkjande vurdering av den enkelte elev sin innsats. Noko som derimot gir mykje meir effektiv og enkel vurdering av elevane er bruk av testar, men me skal no sjå på kvifor dette er ei annan framståande utfordring i kroppsøvningsfaget.

### 5.1.2 Betydeleg vektlegging av testresultat ved karaktersetjing

Testar kan seiast å presentere ein motsetnad til innsats som vurderingsgrunnlag; det er ein enkel og effektiv måte å setje karakter på, men kan i følge Udir (2015b) vere direkte forskriftsstridig. Udir (2015a) skriv sjølve at «det har vært en tradisjon i kroppsøvningsfaget å benytte ulike typer fysiske og tekniske tester», etterfølgt av ei rekkje grunngjevingar om kvifor dette kan vere uheldig. At slik praksis er utbreidd ser vi også i studentanes svar på spørjeskjema. I spørsmålet om omfang av ulike testar (sjå vedlegg 4) gir særleg omfanget av uthaldstestar i kroppsøving og aktivitetslære interessante resultat som vist i tabell 4 på neste side.

Tabell 4: *Frekvenstabell for hyppigheit av uthaldstestar fordelt på utdanningsprogram*

	Aldri	1-2 ganger i skoleåret	2-3 ganger i semesteret	N
Idrettsfag	4	10	10	24
Studiespesialiserande	1	15	5	21

Berre ein person (4,8%) frå kroppsøving rapporterer å *aldri* ha gjennomført uthaldstestar i faget, medan andelen for tidlegare elevar i aktivitetslære er fire personar (16,7%). Dette mønsteret kan ein også kjenne att i informantanes svar i intervju, då Bjørn trekkjer fram 3000m som ein typisk test som enkelte lærarar framleis nyttar i kroppsøvingsfaget.

Før vidare diskusjon bør det understrekast at kritikken, og dermed også utfordringa i følge Udir, ikkje går direkte på omfanget av testinga, men heller *korleis* ein nyttar testar i vurderinga. Udir (2015b) skriv sjølve at det er når omfattande bruk av testing legg grunnlag for karaktersetjing, og nyttast til å samanlikne elevar, at slik praksis er forskriftsstridig. For å diskutere om bruken av testar er ei utfordring vil eg difor studere i kor stor grad testresultat har betyding for sluttvurdering. Først ser vi på resultat frå spørjeundersøkinga:

Tabell 5: *Testresultat si betyding for karakter i ulike aktivitetar, gjennomsnitt, standardavvik og maks/min*

Variabel	Studiespesialiserande N = 21	Max, min	Idrettsfag N = 24	Max, min
Testresultat uthaldstest	3,70 ± 0,92 (N=20)	2,5	3,09 ± 1,02 (N=22)	1,5
Testresultat styrketest	3,07 ± 1,27 (N=14)	1,5	3,14 ± 0,89 (N=22)	1,5
Testresultat ferdigheitstest	3,29 ± 1,20 (N=14)	1,5	3,79 ± 0,92 (N=19)	2,5

(1=Svært liten grad, 5=Svært stor grad)

Vi ser at uthaldstestar skil seg ut også her. Medan gjennomsnittet for både styrke- og ferdigheitstestar er noko høgare i aktivitetslære, ser vi det motsette for resultatet på uthaldstestar si betyding for karakter i dei to faga. Standardavviket er høgt, og utvalet er for lite til at vi kan stadfeste signifikante skilnadar. Sjølv om det er store variasjonar, er det likevel tydeleg at resultat på ulike testar, då særleg uthaldstestar, har for mange vege tungt ved karaktersetjing. Vi ser også at gjennomsnittsverdiane på testresultatets betyding for karakter er høgare enn betyding av innsats i alle dei respektive aktivitetane uthald-, styrke- og ferdigheitstrening.



Samanliknar vi kor stor betyding testresultat har for karakter i dei to faga er det ingen store skilnadar basert på gjennomsnittsverdiar, standardavvik og maksimum-/minimumsverdiar. Dette stemmer godt overeins med Bjørn og Thomas sine svar. Dei opplever at det, slik som ved vurdering av innsats, heller ikkje her er betydelege skilnadar. Thomas seier at «...det faktisk gjerne er mindre testing i aktivitetslære sidan elevane som går toppidrett har såpass mange testar i andre fag på idrettslinja».

Det bør nemnast at vi møter noko av same problematikk her som i tabellen som viser resultata for betyding av innsats (Tabell 3). I staden for å svare «i svært liten grad», verkar det som at dei som ikkje gjennomførte til dømes styrketestar har unngått å svare på testresultatas betyding for karakter. Hadde dei gjort dette ville tal manglande verdiar og gjennomsnittet vore tydeleg redusert for dei variablane med høgast missing-verdi.

Læreplanhistorie frå dei seinare åra kan bidra til å forstå kvifor stundetundersøkinga viser relativt høge gjennomsnittsverdiar. Innføringa av LK06 innebar eit auka fokus på kompetanse framfor innsats (Arnesen et al., 2013), og lærarane måtte i større grad dokumentere kompetansen til elevane. Tidlegare forskning poengterer det som ei av årsakene til at ein i større grad nytta testar, eller aktivitetar der ein lettare kunne måle kompetansen til elevane (Arnesen et al., 2013). Bach (2015) si undersøking viser same tendens, men her poengterer lærarane at testane i større grad blir nytta for å vurdere innsats og utvikling. Ser vi derimot på undersøkingar og kartleggingar frå eitt elevperspektiv, rapporterer mange at testresultat veg tungt ved karaktersetjing (Moen et al., 2018; Risøy, 2013). Same mønster ser vi over i resultata frå studentundersøkinga.

Undersøkingar og kartleggingar med eit lærarperspektiv fortel om ein vurderingspraksis som er meir i tråd med læreplanane (Arnesen et al., 2013; Moen et al., 2018). Det opplever eg også med mine informantar. Ved spørsmål om opplevingar av eventuelle utfordringar knytt til bruk av testar svarar Thomas at han «Tenkjer at vi har ikkje lov», og refererer til føringar frå Udir ved spørsmål om utdjuping. Samstundes fortel han at han synes det er dumt, fordi «testing er eit viktig prinsipp for trening». Thomas fortel vidare at han nyttar testar, men elevane får sjølv velje type test innanfor ulike kategoriar der gjennomføring og planlegging blir vektlagd. Han understreker at «testresultata har ingenting å seie for karakteren».

Bjørn seier at han har gått vekk frå bruk av testar og nyttar det ikkje aktivt i eiga undervising. Han påpeiker likevel, noko som støttast ved tidlegare forskning (Arnesen et al., 2013; Moen et al., 2018; Risøy, 2013), at det er «mange lærarar som brukar testar, [...] er enkelt å dokumentere».

Med studentanes erfaringar frå nokre år tilbake, saman med informantane sine beskrivingar av eigen praksis, kan ein ikkje seie noko generelt om kor vidt og korleis testar nyttast i dag. Variasjonen er stor, og truleg er det slik som Bjørn seier fleire som framleis nyttar testresultat som grunnlag for vurdering. I det kommande kapitlet skal vi forsøkje å forklare kvifor det er slik.

## 5.2 Utfordringar knytt til skulen som organisasjon

I førre kapittel kom informantane med praktiske grunnar til at innsats og bruk av testar skapar utfordringar i vurderingsarbeidet. Kroppsøvingsfagets låge timetal blei av begge nemnd som ei sentral utfordring. Aktivitetslære har eit langt høgare timetal, ein får dermed betre tid til å observere, følgje opp, og vurdere elevane. Thomas nemner mellom anna «...i aktivitetslære har ein mulegheit til å observere framgang i langt større grad enn i kroppsøvingsfaget». Med eit tydeleg inntrykk av at innsats og bruk av testar framleis, men i varierende grad, opplevast som utfordringar i vurderingsarbeidet, står det no att å forsøkje å gi eitt svar på den andre problemstillinga knytt til *kvifor* det er slik.

Vurdering, uansett fag, er kjend som eitt av skulens mest kontroversielle tema (Imsen, 2016). Vurdering handlar om å uttrykkje kor vidt ein opplever elevens prestasjonar, arbeid eller kompetanse som tilfredsstillande med omsyn til dei måla eleven skal målast etter. Måla i kroppsøvingsfaget og aktivitetslære, samt andre fag med læring gjennom aktivitet i fokus, vil naturlegvis vere noko annleis i meir tradisjonelle teorifag som norsk, matematikk og historie. Følgjeleg vil det også ha konsekvensar for vurdering i faga. Læraren må i større grad nytte observasjonar og samtalar (Imsen, 2016), og slik uformell vurdering vil vere prega av lærarens skjønn.

Uavhengig av kva fag det er snakk om er vurdering ein viktig del av lærarens arbeid, og dessutan i følgje Taba (1962) eitt av fire hovudelement i ein kvar læreplan. Særleg viktig er det

at det er samsvar mellom vurderingsordninga og fagets innhald og målsetjingar (Taba, 1962), elles vil målfunksjonen svekkast. Det leier oss inn på det første av tre tema som vil bli diskuterte i dette kapitlet; mangelen på distinkte målsetjingar. Skulens struktur og lærarens avgrensa rasjonalitet, er dei andre faktorane som her vil drøftast som mulege årsakar til utfordringane knytt til vurdering av innsats og bruk av testar.

### 5.2.1 Mangel på distinkte målsetjingar

I læreplanverket blir føremålet til det enkelte fag beskrive, som deriblant omhandlar innhald og målsetjingar for faget. Kroppsøvningsfagets føremål er omfattande og prega av ei open formulering, og har ei overordna målsetjing om at faget skal inspirere til «...ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Faget skal mellom anna ha betydning for utvikling av elevens sjølvbilete, evna til samarbeid, god helse og styrking av klassens sosiale miljø. Formuleringar som «utvikle», og å lære å «praktisere» og «verdsetje» er vanlege formuleringar både her, og i kompetansemåla for faget.

Slike formuleringar og ei overordna målsetjing om «...livslang rørsleglede» er ikkje distinkte, og det vil i følgje Selznick (1957) difor vere øydeleggjande for faget å nytte desse. Det er kompetansemåla som legg grunnlaget for vurdering i faga (Opplæringslova, 2006, §3-3), og ei klarare formulering av desse ville gitt tydelegare rammer for lærarens vurderingsarbeid. «Å bryte ned kompetansemål til vurderingskriterium som du kan jobbe etter» er det første Thomas svarar ved spørsmål om han opplever utfordringar med vurdering i kroppsøving og/eller aktivitetslære. Mangel på distinkte målsetjingar vil gjere det vanskeleg å vite *kva* ein skal leggje vekt på i vurderinga, samt *korleis* ein skal gå fram for å vurdere elevane. Opne og omfattande formuleringar gir læraren eit breitt handlingsrom, som vidare gir rom for store variasjonar i læraranes vurderingspraksis. Resultat frå spørjeundersøkinga presentert i førre kapittel viser denne spreinga gjennom høgt standardavvik og maksimum-/minimumsverdiar i ytterpunkta. Det ser vi både for vurdering av innsats og bruk av testresultat som grunnlag for karaktersetjing.

Ser me meir konkret på vurderinga av innsats kjem det tydeleg fram i lovverket at innsatsen til eleven skal vere ein del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvningsfaget (Opplæringslova, 2006, §3-3), dette blir også poengtert i fagets føremål. Udir (2015a) har i tillegg publisert ei beskriving av *kva* innsats i faget skal innebere. At innsats skal vere framståande i faget kjem tydeleg fram, men verken lovverket eller Udirs beskriving gjer innsats til eit enkelt målbart fenomen. Bjørn seier sjølv at «det er vanskeleg å vurdere *kva* som er innsats, og *kva* som ikkje

er det». Skriva gir heller ingen føringar knytt til vektlegging av innsats i forhold til andre vurderingskriterium.

Når det gjeld bruk av testresultat som grunnlag for karaktersetjing kjem det klare anbefalingar frå Udir om å vere varsam med slik praksis (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2015b). Likevel peikar tidlegare og eiga undersøking i retning av at mange lærarar også i seinare tid i stor grad nyttar testresultat ved karaktersetjing (Arnesen et al., 2013; Moen et al., 2018; Risøy, 2013). Selznick (1957) nemner ei vanleg problemstilling knytt til organisasjonars målsetjingar som kan bidra til å forklare dette. Ofte vil det berre eksistere overflatisk aksept for dei målsetjingane organisasjonen set seg, utan at måla verkeleg implementerast i heile strukturen (Selznick, 1957). Udir (2015a) seier «det er opp til skulen og den enkelte læraren å grunngje kvifor ein vel å bruke testar,...». Læraren og skulen får dermed ansvaret for å praktisere testing på ein måte som er i tråd med lovverket og læreplanverket, men det gis ikkje tydelege føringar på korleis, eller kontroll av kor vidt, slik vurdering praktiserast. Om konkrete tiltak er gjennomførde for å redusere forkriftsstridig vurderingspraksis i ulike ledd i skuleorganisasjonen, som til dømes på fylkesnivå, finn ein heller ikkje informasjon om.

Kva så med aktivitetslære? Som diskutert tidlegare treng ikkje lite informasjon kring vurdering av innsats og bruk av testar bety at dette ikkje er utfordringar i faget, men i lys av Selznick (1957) kan det vere naturleg å anta at bruk av testar er mindre utfordrande i aktivitetslære. I føremålet til faget er nemleg målsetjingar om ferdigheit- og prestasjonsutvikling meir framstående, og kompetansemåla krevjar i større grad at elevane skal vise idrettslege ferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2006). Målsetjingane kan dermed seiast å vere meir distinkte enn dei me finn for kroppøvingfaget, der læreplanverket i mindre grad vektlegg slike ferdigheiter. Testing i aktivitetslære kontra kroppøving vil i større grad vise samsvar mellom mål og vurderingsordninga, som er eit viktig poeng for at vurdering ikkje skal overta målfunksjonen (Taba, 1962). Testing i aktivitetslære vil av den grunn gjerne møte større aksept, og kan vere årsaken til at bruken av testar ikkje er like omdiskutert som i kroppøvingfaget.

Innsats verkar som Brattenborg og Vinje poengterer (2016), å vere ei utfordring på same måten som i kroppøving. Det på trass av at innsats ikkje er ein lovfesta del av vurderinga i faget. Både Bjørn og Thomas ser på innsats som ein naturleg og likeverdig del av vurderinga i begge fag, og spørsmål kring kva innsats inneber og kor stor grad det skal vektleggjast ved karaktersetjing vil difor vere sentrale spørsmål også her.

### 5.2.2 Skulens mekaniske struktur

Fleire av utfordringane drøfta over kan relaterast til måten skulen er strukturert på. I følge Burns og Stalker (1961) vil ein kvar organisasjon vere prega av ein av to strukturar; organisk eller mekanisk, utan at det nødvendigvis er eit absolutt skilje mellom desse. Slik Burns og Stalker (1961) observerte, er organisasjonar i meir stabile bransjar ofte meir mekaniske i strukturen, og det gjeld også skulen. Skulen har ei hierarkisk oppbygning der Udir representerer det øvste leddet som saman med lovverket skaper rammer og legg føringar for lærarens handlingsrom og praksis. Mellom desse aktørane er det fleire ledd som har innverknad på arbeidet, deriblant fagseksjonar, skulen og fylkeskommunen som har ansvaret for vidaregåande skule. Arbeidarane i kvart ledd har spesialiserte oppgåver, og ei vanleg utfordring i slike strukturar er at den som gjennomfører arbeidet ikkje ser kva for overordna mål vedkommande bidreg til å nå (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Kroppsøvlingslæraren er altså gjerne meir fokusert på korleis ein kan utøve vurderingspraksis på ein effektiv og oversiktleg måte for ein sjølv, framfor å tenkje kva eigen praksis har å seie for fagets overordna målsetjingar og andre føringar.

I meir organiske strukturar vil ein vere meir tilpassingsdyktig for endringar i omgivingane (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Omfattande bruk av testar i vurderingsarbeidet har vore mykje diskutert og forska på dei seinare åra (Brattenborg & Vinje, 2016). Med undersøkingar som tyder på at slik vurderingspraksis framleis er utbreidd (Arnesen et al., 2013; Bach, 2015; Moen et al., 2018; Risøy, 2013) viser skulen låg evne til tilpassing. Organiske strukturar poengterer viktigheita av kommunikasjon mellom arbeidarane på same nivå. Bjørn og Thomas uttrykkja kjennskap til kva for praksis med omsyn til testar dei andre lærarane ved skulen hadde. Det kunne vore interessant å spurd dei meir konkret om kor vidt kommunikasjon med andre lærarar har innverknad på eigen vurderingspraksis, og kor vidt det kan redusere utfordringane. Det kan uansett tenkast at ein meir organisk struktur med betre kommunikasjon mellom dei tilsette kan redusere utfordringa.

Skulen som system kjenneteiknast av både det formelle og uformelle. Overordna reglar og føringar legg grunnlaget for korleis kroppsøvlingsfaget skal praktiserast, som fører faget i retning eit formelt system. Men trass dei reglar som ligg til grunn verkar det som om gjennomslagskrafta til desse føringane i stor grad byggjer på lojalitet mellom dei ulike ledda, som i større grad gir eit uformelt system. Ved publisering av skriv som rådar lærarar frå bruk av testar, verkar Udir å ha ei underliggjande forventning om at kroppsøvlingslærarens automatisk

endrar sin praksis. Det blir tydeleggjort ved sitatet «Det er opp til skulen og den enkelte læraren å grunnge kvifor ein vel å bruke testar,...» (Utdanningsdirektoratet, 2015b), der Udir legg ansvaret om å praktisere vurdering i tråd med læreplanen i skulens hender. Dermed heldt lærarens handlingsrom fram med å vere breitt, og til sist er det læraren sjølv som bestemmer korleis ein praktiserer undervising og vurdering i faga sine. Menneskets avgrensa rasjonalitet vil ha innverknad ved slikt ansvar, og vil difor trekkjast fram som den siste faktoren som kan bidra til å forstå utfordringa.

### 5.2.3 Lærarens avgrensa rasjonalitet

Når menneske tek avgjerder vil ei rekkje faktorar ha innverknad på dei vala ein tek. Opne formuleringar om fagets føremål, vide kompetansemål og skulens preg av eit uformelt system gjer læraren autonom med eit breitt handlingsrom. Av natur vil menneske søkje sikkerheit, og vil setje eige velbefinnande i sentrum når avgjerder skal takast (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Å søkje sikkerheit vil gjerne innebere å halde fram slik ein er vand med, då slik praksis naturlegvis vil vere meir føreseieleg. Dømer på det finn me både ved vurdering av innsats og bruk av testar. Både Bjørn, Thomas og lærarar frå tidlegare forskning (Arnesen et al., 2013), seier dei haldt fram med å nytte innsats som ein sentral del av vurderinga sjølv etter innføring av LK06. Bjørn seier dessutan at han nyttar tredelinga som var gjeldande før LK06. Å heller nytte den tidlegare ordninga framfor å lage eigne retningslinjer kan tolkast som eit resultat av ynskje om å vektleggje eige velbefinnande og søkje sikkerheit.

Same mønsteret kan vi sjå ved bruk av testing som grunnlag for vurdering. Sjølv om ikkje mine informantar seier å aktivt nytte testar for å setje karakter, seier både Udir (2015a), og tidlegare forskning (Arnesen et al., 2013; Bach, 2015), at slik praksis lenge har vore vanleg i kroppsøvingsfaget. For mange vil det difor vere trygt å halde fram med slik praksis, særleg ved innføring av LK06 der kompetanse skulle vektleggast og det blei strengare krav til å dokumentere elevanes kompetanse. Dokumentasjonskravet var på det tidspunktet den utfordringa som var nærast i tid. Som avgrensa rasjonelle vesen er det ofte desse problema ein fokuserer på, og ein tenkjer i mindre grad på langtidsverknadane av handlingane (Eriksson-Zetterquist et al., 2014).

Eit anna aspekt ved utfordringa knytt til bruken av testar er lærarens ynskje om ein rettferdig vurdering av elevane. Birch (2016) meiner det blant mange lærarar eksisterer ei overtyding om at standardiserte og kvantifiserbare testar gir objektiv, og dermed mest rettferdig vurdering.

Han argumenterer mot det, og understrekar at det er nettopp den kunnskap, forståing og til dels fordommar læraren har om sine elevar som gir mest muleg rettferdig vurdering. Birch (2016) meiner lærarar må verte flinkare på å stole på eige skjønn ved vurdering. Dette kan fort høyrast ut som ei enkel løysing på utfordringa, men Birch tek ikkje omsyn til den framståande utfordringa med manglande tid til rådvelde som både Bjørn og Thomas trekkjer fram. Når ein som Thomas seier er heldig dersom ein «rekk å sjå den enkelte elev i til saman 2 min», så vil det vere utfordrande å gi ei heilskapleg vurdering sjølv kor god kjennskap ein har til elevane.

#### 5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har eg drøfta to aspekt knytt til innsats og bruk av testar som utfordringar i lærarens vurderingspraksis. Først blei innsamla data saman med tidlegare forskning nytta til å gi eit bilete av kor vidt innsats og bruk av testar er reelle utfordringar. Deretter blei egne data drøfta i eit organisasjonsteoretisk perspektiv for å gi mulege forklaringar på kvifor desse utfordringane er til stades.

Informantanes svar saman med resultat frå spørjeskjema viser store variasjonar i ulike lærarars vurderingspraksis. For innsats gjeld det først og fremst i kor stor grad innsats skal vektleggast ved karaktersetjing, samt variasjonar knytt til forståinga av omgrepet innsats. Eiga datainnsamling og tidlegare forskning viser at innsats har vore ein sentral del av vurderinga, også i den perioden innsats blei teke vekk som lovfesta vurderingskriterium ved LK06 (Arnesen et al., 2013; Brattenborg & Vinje, 2016). Sjølv om Udir (Utdanningsdirektoratet, 2015a) samtidig med publisering av revidert læreplan gav ei vidare forklaring på kva innsats i faget skal innebere, opplevast innsats som eit vidt omgrep som er vanskeleg å vurdere.

På den andre sida har vi bruk av testar, som effektivt og enkelt gir eit tal som beskriv elevens kompetanse. Sjølv om egne informantar ikkje brukar testar på same måte, har det i kroppøvningsfaget lenge vore vanleg med omfattande bruk av testing som grunnlag for karaktersetjing (Brattenborg & Vinje, 2016; Moen et al., 2018; Risøy, 2013). I dei seinare åra har derimot slik praksis vore omdiskutert, og Udir (2015a; 2015b) rådar lærarar frå å nytte testar på denne måten. Men som for innsats er det til sist den enkelte lærar som tek avgjerdene kring eige vurderingsarbeid, og nettopp det kan bidra til å forklare kvifor utfordringane er til stades.

Menneske er avgrensa rasjonelle og vil difor av natur setje eige velbefinnande i sentrum når val skal takast (Eriksson-Zetterquist et al., 2014). Kroppsøvingslæraren tenkjer i større grad på dei utfordringane som ligg nærast i tid, framfor å fokusere på kva for overordna målsetjingar ein gjennom sitt arbeid bidreg til å nå. Skulens mekaniske struktur og uformelle system gir den enkelte eit breitt handlingsrom som gjer at ein kan, og dermed gjerne vil, i større grad handle ut frå kva som er best for ein sjølv.

Kroppsøvingsfaget pregast i større grad enn aktivitetslære av opne og generelle formuleringar i både føremål og kompetansemål. Mangelen på distinkte verdiar og målsetjingar vil i følge Selznick (1957) svekkje organisasjonen, og vil som den mekaniske strukturen gi lærarens avgrensa rasjonalitet større spelerom. Difor kan det verke som utfordringane knytt til innsats, og særleg bruk av testar blir meir framståande i kroppsøvingsfaget samanlikna med aktivitetslære.

Ulike lærarars vurderingspraksis varierer, men mykje tyder på at vurdering av innsats og bruk av testar framleis er framståande utfordringar i kroppsøvingsfaget, og til dels også i aktivitetslære som vi her har studert. Endringar i læreplan verkar ikkje å ha oppnådd ynskja gjennomslagskraft, og vi har her sett at måten skulen som organisasjon handterer desse endringane på, kan bidra til å forklare kvifor problematikken framleis er aktuell. Det pågåande arbeidet med nye læreplanar gjer temaet endå meir interessant, og skaper utvilsamt nysgjerrigheit kring fagets framtidsutsikter.



## 6. Fagets framtidsutsikter og vegen vidare

Det er vanskeleg å seie allereie no kva konsekvensar ny læreplan vil ha for utfordringar knytt til vurdering av innsats og bruk av testar i faget. Innsats skal i følge Udir (2019) framleis vere framstående, og dessutan kome tydelegare fram i kompetansemåla. Denne endringa kan tenkast å gi lærarane eit tydelegare bilete på i kor stor grad innsats skal vektleggast i ulike aktivitetsformer. Skissene seier ingenting om bruken av testar, men ei beskriving av faget som mindre idrettsretta kan vere ein indikasjon på at læreplanen gir mindre rom for testing. Bjørn trur derimot ikkje at innføring av nye læreplanar nødvendigvis vil ha innverknad på kor vidt og korleis testar nyttast i vurderinga.

Om ny læreplan åleine vil gi særleg innverknad på læraranes vurderingspraksis vil, slik skissene ser ut i dag, vere lite truleg sett i eit organisasjonsteoretisk perspektiv. Sjølv om innsats blir meir framstående, verkar fagets overordna målsetjingar å bestå. Dermed vil vide og opne formuleringar og lite distinkte målsetjingar framleis prege faget. Lærarens handlingsrom forblir vidt, og store variasjonar i ulike lærarars praksis vil difor vere naturleg. Læraren sjølv sit med det overordna ansvaret, der vår avgrensa rasjonalitet vil setje eige velbefinnande i sentrum. Ein er avhengig av at endringane implementerast i heile skulens struktur, og ikkje berre møter overflatisk aksept som Selznick (1957) beskriv som ein vanleg feil i organisasjonar.

Thomas trur at «...nye læreplanar vil føre faget i retning eit refleksjonsfag framfor aktivitetsfag», og liker ikkje denne utviklinga. Kor vidt han, og andre lærarar, trur endringane vil ha konsekvensar for vurdering i faget kunne vore interessant å spurd nærare om. Faktiske konsekvensar av dei nye læreplanane knytt til vurdering anbefalast difor som vidare forskning. Det vil då vere fordelaktig å inkludere ei større utvalsramme for å få eit betre inntrykk av likskapar og ulikheiter blant lærarars vurderingspraksis i sanntid.

I denne oppgåva har eg drøfta ei rekkje faktorar som kan vere mulege årsakar. Frå å stille spørsmåla om kor vidt innsats og bruk av testar *er* utfordringar, og *kvifor* dei er det, kan vidare undersøkingar i større grad vektleggje korleis ein kan løyse utfordringane. Det kunne vore interessant å spurd lærarane meir konkret om deira tankar kring årsakene og mulege løysingar. Ved å i tillegg inkludere elevane og deira oppfatningar, meiningar og forslag til løysingar, vil ein få eit vidare perspektiv med ei meir løysingsorientert vinkling som kan bidra til å redusere utfordringane i framtida.

## Referansar

- 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.
- Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: en kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012*.
- Birch, J. E. (2016). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brattenborg, S., & Vinje, E. E. (2016). Vurdering i kroppsøvingfaget - gamle og nye utfordringer. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Burns, T., & Stalker, G. M. (1961). *The management of innovation*. London: Tavistock.
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., Styhre, A., & Woll, K. (2014). *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research* (Vol. 8). London: SAGE.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Oslo: TANO.
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyelse innholdet i skolen*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606071>
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E., & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Henta frå <https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn).
- Opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (LOV-1998-07-17-61). Henta frå [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4).
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Risøy, K. E. (2013). *Testing i kroppsøving: Elevenes erfaringer med testing i faget i videregående skole*.
- Ruud, S. (2010). Halvorsen lover full gjennomgang av kroppsøving. *Aftenposten*. Henta frå <https://www.aftenposten.no/norge/i/OQWW1/Halvorsen-lover-full-gjennomgang-av-kroppsøving>
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration : a sociological interpretation*. New York: Harper & Row.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice* (International ed.). New York: Harcourt, Brace & World.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i aktivitetslære - felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR1-01)*. Henta frå [https://www.udir.no/k106/IDR1-01/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/k106/IDR1-01/Hele/Komplett_visning).
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Endringer i faget kroppsøving Udir - 2012-8*. Henta frå <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsøving-veiledning/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Læreplan i Kroppsøving (KRO1-04)*. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/svomming/lareplan-i-kroppsøving-01-08-2015.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer* Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>.
- Øyehaug, H. K. (2016). "Innsats" i kroppsøving i ungdomsskolen: ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar og lærarar om innsatsforskrifta i kroppsøving.
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevs innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. doi:10.23865/jased.v1.889

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Tabellar

- Tabell 1: *Søketreff i databasen Google Scholar*
- Tabell 2: *Studiar som undersøker praksis og erfaring knytt til vurdering av innsats og/eller bruk av testar som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingsfaget.*

### Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærarar

### Vedlegg 3: Intervjuguide

### Vedlegg 4: Spørjeskjema til studentar

## Vedlegg 1:

Tabell 1: Søkjetreff i databasen Google Scholar

Søkjeord	Tal treff	Tal treff etter 2012
Vurdering kroppsøving	2930	1850
Vurdering kroppsøving innsats	1770	1200
Vurdering kroppsøving tester	1420	1020
Vurdering aktivitetslære	86	65
Vurdering aktivitetslære innsats	56	45
Vurdering aktivitetslære tester	60	46

Tabell 2: Studiar som undersøker praksis og erfaring knytt til vurdering av innsats og/eller bruk av testar som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingfaget.

Studie	Tittel	Utval	Design	Resultat
<b>Arnesen, et. al (2013)</b>	"Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet.	N = 83 (Spørjeskjema N = 77, Intervju N = 6) Lærarar Ungdomsskule	Spørjeskjema og intervju	Ingen eintydig retning på faget etter LK06. Innsats blei vektlagt sjølv etter LK06, auke i testbruk grunna krav om dokumentasjon.
<b>Bach (2015)</b>	Kunsten å vurdere elever i kroppsøving	N = 8 Lærarar Vidaregåande skule	Intervju	Alle lærarane nógde med gjeninnføring av innsats som vurderingsgrunnlag, nytta dette også etter LK06. Testar framstående for å vurdere innsats og framgang.
<b>Aasland &amp; Engelsrud (2017)</b>	«Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving	N = 8 Lærarar Ungdomsskule	Reviewed Article; Observasjon og intervju	Innsats handlar i stor grad om det læraren ser. Kor sveitte elevane blir, synleg framgang til dømes gjennom testar og framstående lagspelarar er observasjonar som i følge lærarane gir høgt score på innsats.
<b>Risøy (2013)</b>	Testing i kroppsøving: Elevenes erfaringer med testing i faget i videregående skole	N = 10 Elever Vidaregåande	Intervju	Store variasjonar i elevars oppleving av gjennomføring av uthald- og styrketestar i faget, gjerne høgt presterande elevar som er mest positive. Tydeleg einsemnd blant elevane at testar gir lite læringsutbyte, men at testresultata likevel har stor betydning for karakter.
<b>Moen, et. al. (2018)</b>	Når ambisjon møter tradisjon: en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)	Elever N = 3226 Lærarar N = 139 Barne- og ungdomsskular	Spørjeskjema	Nasjonalt kartlegging som mellom anna viser tydeleg einsemnd blant elevar og lærarar om at innsats bør, og opplevast å utgjere ein sentral del av vurderinga. I følge elevane veg fysiske testar tungt for karaktersetjing.

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærarar**

### ***Deltaking i intervju om vurdering i skulen***

#### **Bakgrunn og føremål**

Eg er student ved Lektorutdanning i Kroppsøving og Idrettsfag ved NTNU. I forbindelse med mi bacheloroppgåve skal eg gjennomføre intervju av to lærarar tilsette ved vidaregåande skule, samt ei spørjeundersøking i ei studentgruppe i idrett. Datainnsamlinga skal nyttast til å få informasjon om og større innsikt i temaet *vurdering i skulen*, med særleg vekt på innsats og bruk av fysiske testar i kroppsøvingsfaget.

#### **Kva inneber deltaking i studien?**

Deltakinga i studien vil innebere å gjennomføre eit intervju med varigheit på omlag 30 min. I intervjuet vil eg fokusere på din vurderingspraksis og dine tankar som kroppsøving- og idrettslærar knytt til hovudtemaet beskrive ovanfor. Det blir teke notat undervegs, og lydopptak blir ikkje nytta.

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

All data som samlast inn vil bli anonymisert slik at informasjonen i den ferdige oppgåva verken direkte eller indirekte kan koplast tilbake til deg. Du vil også få mulegheit til å sjå over eventuelle sitat som blir nytta i oppgåva før innlevering.

#### **Frivillig deltaking**

Deltaking i studien er frivillig og du kan når som helst trekkje ditt samtykke til deltaking utan å oppgi nokon grunn. Om du skulle trekkje deg vil ditt bidrag bli sletta og nyttast ikkje i oppgåva. Om det skulle vere eventuelle spørsmål, ta kontakt.

Kontaktinformasjon student:

Bente Høiland, mail: [bentehoi@stud.ntnu.no](mailto:bentehoi@stud.ntnu.no), mobil: 90633219

Kontaktinformasjon rettleiar:

Jan Erik Ingebrigtsen, mail: [jan.ingebrigten@ntnu.no](mailto:jan.ingebrigten@ntnu.no)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### 1.0 Bakgrunn

- Kva tenkjer du om kroppsøvingsfaget/aktivitetslære i dagens vidaregåande skule?
- Synest du kroppsøvingsfaget har endra seg dei siste 10 åra?

### 2.0 Vurdering

- Kva vektlegg du i vurderinga av elevane i kroppsøving og aktivitetslære?
- Opplever du utfordringar med vurdering i faga?
- Har du endra din vurderingspraksis?

### 2.1 Innsats

- Kva legg du i *innsats*?
  - Forskjell i aktivitetslære og kroppsøving?
- Opplever du utfordringar med å vurdere innsats?
- Har du endra vurderingspraksis med tanke på innsats?
- Kor viktig er elevens innsats i sluttvurderinga i kroppsøving/aktivitetslære?
- Kva trur du elevane meiner om innsats?

### 2.2 Testing

- Kva tenkjer du om bruk av testing?
  - Forskjell i aktivitetslære og kroppsøving?
- Opplever du utfordringar med vurdering gjennom testing?
- Kva for type testar nyttar du i faget?
- Har du endra vurderingspraksis med tanke på testing?
- Kor viktig er elevens testresultat i sluttvurderinga i kroppsøving/aktivitetslære?
- Kva meiner elevane om testing?

### 3.0 Avrunding

- Kva tenkjer du om kroppsøving og aktivitetslære i framtida?
- Kva posisjon trur du idretten vil ha i kroppsøvingsfaget framover?



## Vedlegg 4: Spørjeskjema til studentar

Denne spørreundersøkelsen er en del av en bacheloroppgave om vurdering i kroppsøving og aktivitetstlære i videregående skole. Det er frivillig å delta og svarene behandles anonymt.

**Kjønn:** Gutt  Jente

**Utdanningsprogram på VGS:** Idrettsfag  Studiespesialiserende  Annet

*Hvis du gikk idrettsfag, tenk på aktivitetstlære når du besvarer spørsmålene. Gikk du andre studieprogram, tenk på kroppsøvingsfaget (på videregående).*

**1. Hvilken karakter fikk du i faget?**

	1	2	3	4	5	6	Husker ikke
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2. Hvor ofte hadde du tester i faget?**

	Aldri	1-2 ganger i skoleåret	2-3 ganger i semesteret	4-6 ganger i semesteret	Oftere
Utholdenhetstester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Styrketester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ferdighetstester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. I hvor stor grad likte du å gjennomføre testene?**

	Svært liten grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad	Svært stor grad
Utholdenhetstester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Styrketester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ferdighetstester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Hvor viktig tror du testresultatet var for karakteren?**

	Svært liten grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad	Svært stor grad
Utholdenhetstester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Styrketester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ferdighetstester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Hvor viktig tror du innsats var for karakteren i følgende aktiviteter?**

	Svært liten grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad	Svært stor grad
Utholdenhetstrening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Styrketrening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ferdighetstrening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Takk for at du deltok!*