

Susanna Morken

Vurdering i kroppsøving – til fordel for enkelte?

En kvantitativ studie av elevers oppfatning av vurderingspraksisen i videregående skole

Masteroppgave i Idrettsvitenskap

Veileder: Nils Petter Aspvik

Juni 2020

Susanna Morken

Vurdering i kroppsøving – til fordel for enkelte?

En kvantitativ studie av elevers oppfatning av vurderingspraksisen i videregående skole

Masteroppgave i Idrettsvitenskap
Veileder: Nils Petter Aspvik
Juni 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikt: Vurderingspraksis i kroppsøving er viet stor oppmerksomhet de siste årene. Forskningen som er gjort på temaet er i hovedsak basert på kvalitativ metode med lærerperspektiv. Denne studien har til hensikt å undersøke hvilke vurderingskriterier videregåendelever oppfatter at de vurderes etter i kroppsøving. Videre belyser studien hvordan målorientering, vurdering for læring, oppfatning av rettferdig vurderingspraksis, kjønn, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå påvirker elevenes kroppsøvingsskarakter. Målorientering og offentlige dokumenter om vurdering i kroppsøving utgjør det teoretiske rammeverket i studien.

Metode: I denne studien har 141 (48,9 % jenter) elever svart på et spørreskjema. Utvalget består av elever på Vg1, Vg2 og Vg3, både ved studieforberedende og yrkesfaglig utdanningsprogram. Resultatene presenteres hovedsakelig gjennom deskriptiv statistikk og lineær regresjon.

Resultat: Resultatene viser at innsats, etterfulgt av ferdigheter og kunnskap, er de kriteriene flest elever opplever at læreren vektlegger ved karaktersetting. Det ser ut til å være noe usikkerhet knyttet til hvorvidt egne forutsetninger inkluderes som vurderingsgrunnlag. Den lineære regresjonen viser at gutter med prestasjonsorientert målperspektiv har best forutsetning for å få høyest karakter. Oppgaveorientering har ingen signifikant påvirkning på karakteren. Vurdering for læring viste seg å ha signifikant, negativ innvirkning på karakteren. Oppfatning av rettferdig vurderingspraksis har positiv påvirkning. Jenter har bedre karakterer enn gutter, og både idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå har positiv påvirkning på kroppsøvingsskarakteren.

Oppsummering: Studien tyder på at innsats har etablert seg som vurderingsgrunnlag i kroppsøving i videregående skole. Det ser ut til at ferdighets- og prestasjonsfokus, hvor måloppnåelse defineres ut fra forhåndsbestemt fysisk-motorisk kriterier og idrettslige prestasjoner dominerer ved karaktersetting. Studien indikerer dermed på at vurderingspraksisen i kroppsøving er best tilpasset idrettsaktive og fysisk aktive elever.

Abstract

Purpose: Assessment practice in physical education has been devoted great attention in the recent years. The research done on the topic is mainly based on qualitative method with teacher perspective. The purpose of this study is to examine how students perceive assessment in physical education. Also how the influence of goal orientation, assessment for learning, perception of fair assessment practices, gender, sport participation and weekly physical activity level on students assessment. Achievement goal theory and public documents on assessment in physical education is make the theoretical framework.

Method: In this study, 141 (48,9 % girls) students has answered a questionnaire. The sample is students in first, second and third year in upper secondary school, in both university-preparatory and vocational education. The results is presented by descriptive statistics and linear regression.

Results: The results shows that effort, skills and knowledge is the main criteria most students experience that teachers emphasize. It seems to exist insecurity about how the students own assumptions is included in the assessments. The linear regression shows that ego orientation has significant influence on the assessment, but the effect is conditional to the value on gender. Boys with ego orientation have the best conditions to get the highest assessment. Goal assessment does not have any significant influence on the grade. Assessment for learning do have significant negative influence on the grade. Fair assessment has a positive influence on the grade. Girls got higher grades than boys, and both sport participation and weekly physical activity level has positive influence on the physical education grading.

Summary: This study indicate that effort is established as a criteria. It seems that skills and performance focus goal assessment is defined by predetermine physical-motor skills and sports achievement is dominated by grading. Thus, the study indicates that physical educational assessment practice are better adapted for sports and physically oriented students.

Takk

I mine praksisperioder har vurdering i kroppsøving vært et stadig diskutert tema på lærerværelse. Dette prosjektet bygger på min interesse for dette temaet. Arbeidet med masteroppgaven har bidratt til å øke min kompetanse om vurdering, noe jeg vil ta med meg inn i min fremtidige som lærer.

Først og fremst må jeg rette en stor takk til min veileder, Nils Petter Aspvik. Takk for at du har utfordret meg, stilt gode spørsmål, kommet med konstruktive tilbakemeldinger og ledet meg riktig vei når ting har blitt utfordrende. Jeg er veldig takknemlig for all tid du har brukt på å veilede meg.

Jeg vil også takke lærerne på skolen jeg samlet datamaterialet på, for at de tok meg godt imot og var positive til prosjektet mitt. Samtidig vil jeg rette en stor takk til alle elever som tok seg tid til å fylle ut spørreskjemaet.

Takk til medstudenter for alle gode samtaler og diskusjoner på lektorstudiet. Takk til venner og familie som har bidratt med gjennomlesing av oppgaven og gode tilbakemeldinger. En spesiell takk til Hanna som har bidratt med korrekturlesing i innspurten, og til Marius som har støttet meg gjennom hele prosessen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vii
Takk	ix
Oversikt over figurer og tabeller	xiii
Akronymer	xv
1. Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
2. Vurdering i skolen	5
2.1 Kroppsøvfingsfagets egenart	5
2.2 Vurdering i kroppsøving	6
2.2.1 Tidligere forskning om vurderingskriterier i kroppsøving	8
3. Faktorer som påvirker kroppsøvfingskarakteren	9
3.1 Målorienteringsteori	9
3.1.1 Sammenheng mellom målorientering og karakter	11
3.2 Vurdering for læring	12
3.2.1 Sammenheng mellom vurdering for læring, rettferdighet i lærerens vurderingspraksis og karakter	14
3.3 Sammenheng mellom kjønn, idrettsdeltakelse, fysisk aktivitetsnivå og karakter	14
3.4 Hypoteser	16
4. Metode	17
4.1 Rekruttering og utvalg	17
4.2 Spørreskjema	18
4.3 Databehandling	19
4.3.1 Variablene i den lineære regresjonsmodellen	19
4.3.2 Forutsetninger for lineær regresjon	21
4.4 Validitet og reliabilitet	23
5. Resultat	27
5.1 Kriterier ved karaktersetting i kroppsøving	27
5.2 Deskriptiv statistikk av variabelen i regresjonsmodellen	28
5.3 Hvordan kroppsøvfingskarakteren påvirkes av ulike faktorer	29
5.3.1 Prediksjon	30
6. Diskusjon	31
6.1 Vurderingskriterier	31
6.2 Hvordan ulike faktorer påvirker kroppsøvfingskarakteren	35

6.2.1 Målorientering	36
6.2.2 Vurdering for læring og oppfattelse av rettferdighet i vurderingspraksisen	39
6.2.3 Kjønn, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå	41
6.3 Metodiske betraktninger	43
7. Avslutning	45
7.1 Vurdering i kroppsøving- til fordel for enkelte?	46
7.2 Videre forskning	47
8. Referanseliste	49
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærere.....	57
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever	58
Vedlegg 3: Spørreskjemaet.....	59
Vedlegg 4: Reliabilitetsanalyser	62
Vedlegg 5: Normalfordeling	63
Vedlegg 6: Multikollinearitet- Variance Inflation Factor	64
Vedlegg 7: Ekstremverdier- Leverage plot.....	65
Vedlegg 8: Linearitet- Spredningsdiagram.....	66
Vedlegg 9: Homoskedastisitet- Rvf-plot	69
Vedlegg 10: Deskriptiv statistikk	70
Vedlegg 11: Korrelasjonsmatrise.....	71
Vedlegg 12: Histogram over idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå	72

Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Hvordan det psykologiske læringsklimaet og subjektive teorier om ferdighet påvirker elevens motivasjon i kroppsøving.....	10
Figur 2: Samspill mellom kjønn og prestasjonsorientering.....	23
Figur 3: Grafisk fremstilling av prosentandel elever som har rapportert enig i de ulike vurderingskriteriene, bestående av svaralternativene «litt enig» og «helt enig».	27
Figur 4: Prediksjon av karakter for jenter og gutter, basert på maksimal eller minimal score på oppgave- og prestasjonsorientering, og når de øvrige uavhengige variablene settes til gjennomsnitt.	30
Tabell 1: Oversikt over respondentene (n=141).....	18
Tabell 2: Nøkkeltall for sammensatt mål oppgaveorientering (n=141).	20
Tabell 3: Utgangsmodellen av lineær regresjon, med karakter som avhengig variabel (n=141).	21
Tabell 4: Gjennomsnitt og standardavvik av alle variablene i regresjonen, fordelt på kjønn (n=141).	28
Tabell 5: Den endelige regresjonsmodellen, med karakter som avhengig variabel (n=141)...	29

Akronymer

AGT	Achievement Goal Theory
ARG	Assessment Reform Group
GPA	Grade Point Average
H	Hypotese
ID	Identifikasjon
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
POSQ	The Perception of Success Questionnaire
VfL	Vurdering for læring
Vg	Videregående trinn
VGS	Videregående skole

1. Innledning

Vurderingsordninger og praksiser i kroppsøving er viet stor oppmerksomhet de siste årene, hvor det særlig diskuteres hvordan elevene bør vurderes (Aasland, Moen & Mathisen, 2020; Borgen & Engelsrud, 2015; Vinje & Brattenborg, 2017). Enkelte hevder at vurdering og karaktersetning i faget er av svak validitet, treg utvikling og lite konsensus (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Andre mener dominante diskurser produserer en konseptualisering om hvilke elever som er dyktige, samtidig som elevenes potensiale for læring og forbedring får mindre oppmerksomhet (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2019). På den måten er faget bedre tilpasset idrettsaktive og fysisk aktive elever (Aasland et al., 2019; Dowling, 2016; Mehus, 2016; Olsen, 2017; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015; Wærenskjold, 2019). Det er problematisk i tilfeller hvor vurderingspraksisen motsier målene i læreplanen, og når det er avvik mellom det læreren fremhever som viktig å lære og faktiske vurderingskriterier (Aasland et al., 2019; Leirhaug, 2016a). Kroppsøvingsskarakteren er i tillegg med på å rangere elevenes plass til videre skolegang (Vinje & Brattenborg, 2017).

Kroppsøvingsfaget preges av divergerende vurderingspraksis og usikkerhet blant lærere (Jonskås, 2009; Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011; Prøitz & Borgen, 2010; Uldalen, 2016). Læreplanen i kroppsøving består av åpne kompetansemål. Å sette rettferdige karakterer i fag hvor tolkningsrommet er stort, er vanskelig (Prøitz & Borgen, 2010). I tillegg skal elevenes innsats og forutsetninger inkluderes i vurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015a; Vinje & Brattenborg, 2017). Lærere er selv kritiske til egen vurderingspraksis, blant annet på grunn av lite definerte sentrale styringer og stor lokal frihet. Dette skaper utfordringer knyttet til hva som skal vektlegges i vurderingen (Jonskås, 2009; Vårtun, 2012). For å utøve en mer transparent vurderingspraksis, er det avgjørende at elever og lærere har samme oppfatning av hva som ligger til grunn for karakteren (Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016).

Lyngstad (2019) poengterer at dagens læreplan innehar motstridende mål. På den ene siden består læreplanen av ferdighets- og prestasjonsfokus, hvor måloppnåelse defineres ut fra forhåndsbestemte fysisk-motoriske kriterier og idrettslige prestasjoner. På den andre siden innebærer enkelte kompetansemål individuell ferdighetslæring med måloppnåelse etter øvings og treningsprinsipper som er relevante for kroppslig utvikling og helse ut fra elevenes egne forutsetninger (Lyngstad, 2019). Disse perspektivene reflekteres i hvorvidt et individ har dominerende oppgaveorientert eller prestasjonsorientert målorientering. Målorienteringsteori tar utgangspunkt i at mål forårsaker aktivitet hos mennesker. I den sammenheng skiller det

mellom læringsmål og prestasjonsmål (Nicholls, 1984). Målorienteringene er ortogonale, som vil si at en elev kan være høy i den ene og lav i den andre, lav i begge eller høy i begge på samme tid (Roberts, 2012b). Lyngstad (2019) mener imidlertid det er krevende å forene de to motstridende målene i læreplanen i et helhetlig fagsyn.

I nyere tid har det blitt stadig mer omdiskutert hvordan elevene bør vurderes for å øke motivasjon og læringsutbytte. Dette har bidratt til å utvikle et bredere vurderingsspråk, hvor begreper som formativ vurdering, vurdering for læring (VfL), underveisvurdering, fremovermelding, egenvurdering m.fl. er blitt viet større oppmerksomhet (Engh, 2017). Lyngstad et al. (2011) poengterer at internasjonal forskningslitteratur dokumenterer sammenhenger mellom vurdering og læring, med spesiell vekt på VfL. Mens det er gjort en god del forskningsarbeid om formativ vurdering i kroppsøving det siste tiåret (Eggesvik & Johansen, 2012; Hansen, 2019; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug et al., 2016; Sandvik & Buland, 2013; Thorsnæs, 2019; Vårtun, 2012), har det vært mindre fokus på hvordan VfL påvirker elevkarakteren i faget. Formålet med VfL å fremme elevenes læringsutbytte (Engh, 2017). Det er derfor rimelig å anta at praktisering av VfL også medfører bedre elevkarakterer (Leirhaug, 2016a). For å avdekke om VfL har positiv innvirkning på elevkarakterene, er det derfor behov for flere studier på feltet.

Høsten 2019 gjennomførte jeg en litteraturstudie hvor jeg fordypet meg i forskningsfeltet om formative og summative vurderingspraksiser i kroppsøving i videregående skole. Litteraturstudien viste at kvalitativ metode dominerer og at majoriteten av studier omhandler formativ vurdering. Flestparten av studiene er gjennomført med lærerperspektiv. Litteraturstudien indikerer at det er lite kunnskap om hvordan elever oppfatter vurderingspraksisen. For å øke forståelsen av elevers oppfatninger, vil denne studien ta for seg hvilke kriterier elever opplever at de vurderes etter, og hvordan ulike faktorer påvirker elevkarakteren i kroppsøving.

1.1 Problemstilling

Studien følger en todelt struktur, med to problemstillinger. Første problemstilling omhandler hvilke kriterier elever opplever at de vurderes etter i kroppsøving. Å undersøke hvilke kriterier elever oppfatter at de vurderes etter ved bruk av kvantitativ metode kan avdekke resultater som bidrar til å utøve en mer gjennomsiktig vurderingspraksis. Litteraturstudien resulterte i kun en studie som så på vurderingskriterier som ligger til grunn for elevkarakteren i videregående skole, med bruk av kvantitativ metode (Mørken, 2010). Denne studien ble gjennomført med

utgangspunkt i lærerperspektiv og læreplanreformen Kunnskapsløftet. I senere tid har læreplanen blitt revidert. Det kan derfor argumenteres for behov av ytterligere forskning på feltet.

Andre problemstilling omhandler hvordan kroppsøvingsskarakteren påvirkes av ulike faktorer. Litteraturstudien avdekket hvilke faktorer tidligere forskning har funnet at påvirker karakteren. Samtidig viste det seg at enkelte elever favoriseres i vurderingen, samtidig som læring og forbedring får mindre oppmerksomhet (Aasland et al., 2019). Hvorvidt elevenes mål preges av å være knyttet til læring eller ikke, gjenspeiles i målorienteringsteori (Nicholls, 1984). Målorienteringsteori vil bli benyttet for å operasjonalisere de to motstridende målene Lyngstad (2019) bemerker. Videre vil VfL-erfaring inkluderes, for å se om slike praksiser medfører bedre elevkarakterer. Samtidig viste Leirhaug (2016a) sin studie at elevers oppfatning av rettferdig vurderingspraksis var blant variablene med størst forklaringskraft på kroppsøvingsskarakteren i hans regresjonsmodell. Denne faktoren vil derfor inkluderes i denne studien. Samtidig viser tidligere forskning at gutter får bedre karakterer i faget enn jenter (Lagestad, 2017; Mehus, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019b), og at idrettsaktive og fysisk aktive elever får bedre kroppsøvingsskarakter enn elever som ikke trener i idrettslag og er fysisk aktive (Aasland et al., 2019; Leirhaug, 2016a; Mehus, 2016; Olsen, 2017; Wærenskjold, 2019). Kjønn, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå er derfor også inkludert i andre problemstilling. For å sammenfatte studiens fokusområde, er to problemstillinger utformet:

Hvilke kriterier opplever elever at læreren vektlegger ved karaktersetting i kroppsøving?

Hvordan påvirker målorientering, vurdering for læring, oppfattelse av rettferdig vurderingspraksis, kjønn, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå elevenes karakter i kroppsøving?

Det neste kapitlet tar for seg kontekstuelle beskrivelser og tidligere forskning knyttet til vurderingskriterier i kroppsøvingsfaget. Deretter følger et kapittel om teoretisk perspektiv og tidligere forskning om faktorer som påvirker elevkarakteren i kroppsøving. Avslutningsvis i dette kapitlet presenteres syv hypoteser, utformet med bakgrunn i teori og tidligere forskning. Videre følger metodekapitlet hvor det kvantitative, metodiske arbeidet beskrives. Resultatkapitlet og diskusjonskapitlet er strukturert etter studiens to problemstillinger. Avslutningsvis vil det presenteres en oppsummering av studien og forslag til videre forskning på feltet.

2. Vurdering i skolen

Evaluering og vurdering er begreper som tradisjonelt sett er blitt brukt mye om hverandre i praktisk-pedagogisk sammenheng (Engh, 2017; Imsen, 2016). Å vurdere kommer fra det tyske ordet «werderen», som betyr å bestemme verdien av noe. Evaluering er et fornorsket begrep av det engelske ordet «evaluate», som igjen er en avledning av «value». Evaluering er et bredere begrep, som omfatter alle former for vurdering. Det har skjedd en utvikling hvor evalueringbegrepet i mindre grad brukes om enkeltelevers skolearbeid. I stedet brukes det på systemnivå, eksempelvis når det er snakk om evaluering av kvaliteten på en skole (Engh, 2017). Når en ønsker å uttrykke kvaliteten på enkeltelevers arbeid, eller grad av måloppnåelse, brukes vurdering mer eller mindre konsekvent (Brattenborg & Engebretsen, 2015; Engh, 2017).

Det er noen forpliktende retningslinjer som må overholdes; læreplanverket med tilhørende kompetansemål og forskrift til opplæringslova (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Kompetansemålene er formulert på en måte som gjør at det ikke kan testes om de er oppnådd eller ikke. Det er snarere snakk om grad av måloppnåelse (Engh, 2017). Forskrift til opplæringslova kapittel 3 fastsetter elevenes grunnlag for vurdering og deres rettigheter.

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane, praksisbrevkandidatane og lærekandidatane.

(Forskrift til opplæringslova, 2006 § 3-2)

2.1 Kroppsøvingsfagets egenart

Kroppsøvingsfaget er et sammensatt praktisk fag, hvor kompetanse i hovedsak baseres på læring i og gjennom bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Faget er målstyrt og har tre hovedområder med tilførende kompetansemål som det er ønskelig at elevene skal oppnå kompetanse i (Utdanningsdirektoratet, 2017; Vinje, 2017).

I formålsbeskrivelsen står følgende:

Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse. Bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans, svømming og friluftsliv er en del av den felles dannelsen og identitetsskapingen i samfunnet.

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 1)

Kroppsøvningsfaget har et mangfoldig formål. Et av formålene er å kompensere for barn og unges lave fysiske aktivitetsnivå, og for at elevene skal få kunnskap om helse og hvordan de kan utvikle en sunn livsstil. Elevene skal gjennom faget få kunnskap om og utvikle ferdigheter knyttet til idrettsaktiviteter, trening, alternative bevegelsesaktiviteter og friluftsliv. Kroppsøvningsfaget skal bidra til at elevene skal utvikle og styrke bevegelsesglede i et livslangt perspektiv. I tillegg skal elevene utvikle allmenndannelse med kroppslig læring i fokus, utvikling av fysisk-motorisk kompetanse og demokratisk opplæring hvor selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet skal stå i fokus (Vinje, 2017). Læreplanen med tilhørende kompetansemål gir enkeltskolene stort handlingsrom når det gjelder læringsaktiviteter og metoder (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Kompetansemålene i Kunnskapsløftet delt inn i tre hovedområder: idrettsaktiviteter, friluftsliv, og trening og helse. Idrettsaktiviteter omfatter ulike idretter, danser og alternative bevegelsesaktiviteter. Det presiseres at bevegelseslek skal vektlegges, og at utvalget av aktiviteter varierer ut fra individuelle interesser og lokale forhold. Innenfor hovedområdet friluftsliv skal elevene oppnå kompetanse i å verdsette og ferdes i naturen. Trening og livsstil omfatter ulike aktiviteters påvirkning på egen helse, ut fra den enkeltes interesser. Hovedfokuset ligger på helsefremmende aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I veiledning til læreplanen beskrives fire grunnleggende tema for fysisk aktivitet, som alle kompetansemålene i kroppsøving kan knyttes til. Fair play og samarbeid innebærer at elevene skal samhandle i ulike aktiviteter for å legge grunnlaget til å inkludere medelever uavhengig av deres forutsetninger. Kroppslig læring handler om at læring foregår i og gjennom bevegelse. Selvledelse og gjennomføring vil si at elevene viser selvstendighet og tar ansvar for å gjennomføre bevegelsesaktiviteter og egentrening. Kompetanse og forståelse omhandler de mer kognitive sidene av faget. Kunnskapen vil komme til uttrykk gjennom aktivitet, eksempelvis ved å praktisere regler i ulike idretter (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

2.2 Vurdering i kroppsøving

Vurderingsgrunnlaget i kroppsøving er endret flere ganger, med ulik vektning av innsats, holdninger, forutsetninger, samarbeidsevne, ferdigheter og teori (NOU 2014: 7). Under Reform 94 (R94) utgjorde ferdigheter, kunnskap og innsats vurderingsgrunnlaget, hvor alle elementene skulle vektet likt (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1994; Utdanningsdirektoratet, 1994). I 2006 kom ny læreplan: Kunnskapsløftet. Denne var i større grad kompetansebasert, hvor målene var definert etter standarder fra idrettslige praksiser som

elevene skulle oppfylle, og hadde større fokus på tilegning av bestemt kunnskap og fysisk motoriske ferdigheter enn tidligere (Arnesen et al., 2013; Lyngstad, 2019). I tillegg skulle ikke innsats lenger være en del av vurderingsgrunnlaget (Vinje, 2017).

I 2012 ble læreplanen i kroppsøving på nytt revidert. Det ble foretatt endringer i formålsbeskrivelsen og kompetansemålene, og innsats ble gjeninnført som vurderingskriterium (Forskrift til opplæringslova, 2006; NOU 2014: 7). Kompetansemålene i Kunnskapsløftet som tok sikte på at alle elever skulle oppnå like fysisk-motoriske og idrettslige ferdigheter ble ikke vektlagt i like stor grad. Samtidig fikk individuelt utviklingsfokus større plass (Lyngstad, 2019). Kunnskapsløftet ble på nytt revidert i 2015. Endringene som ble foretatt var kompetansemålene om svømmeopplæring på årstrinnene 1-4, 5-7 og 8-10 (Lyngstad, 2019). Det er det reviderte Kunnskapsløftet som benyttes i opplæringen i dag.

I Forskrift til opplæringslova (2006) står følgende om vurderingsgrunnlag i fag:

«Føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten eller lære kandidaten skal ikkje trekkjast inn i vurderinga i fag. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.» (§ 3-3)

Det er unntak når de individuelle forutsetningene til den enkelte er integrert i kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Et av kompetansemålene i kroppsøving etter Vg1 er for eksempel: *«praktisere treningsmetodar og øvingar innanfor uthald, styrke og rørsleevne for å utvikle eigen kropp og ivareta eiga helse»* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). I slike tilfeller vil individuelle forutsetninger trekkes inn i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Når det gjelder kroppsøvingfaget står følgende om vurdering: *«For å ivareta fagets egenart og hensikt, må både kompetansemål for de ulike trinn og vektleggingen av innsats som en del av vurderingsgrunnlaget, arbeides med i lys av formålet for faget»* (Utdanningsdirektoratet, 2015c). I den sammenheng blir det feilaktig å innta en distansert lærerrolle og bruke kvantitativ testing, da dette ikke vil bidra til rettferdig vurdering. Å kvitte seg med fordommer er i den sammenheng både umulig og feilaktig (Birch, 2017). Med andre ord baseres vurderingen på skjønn, noe Utdanningsdirektoratet (2018) presiserer: *«læreren skal bruke sitt faglige skjønn til å gjøre en samlet vurdering av elevens kompetanse ut fra kompetansemålene i læreplanen for faget»* (§ 3-16). Samtidig skal alle elever ha like muligheter til å oppnå god karakter, uavhengig av deres kompetanse og forutsetninger.

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

(Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Kompetansebegrepet forstås i Kunnskapsløftet som evne til å møte komplekse utfordringer, utføre komplekse aktiviteter eller oppgaver. I kroppsøving må elevenes ferdigheter utvikles som en kompetanse, slik at de har mulighet til å delta i aktiviteter med økende kompleksitet (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.2.1 Tidligere forskning om vurderingskriterier i kroppsøving

Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) har undersøkt ungdomsskoleelevers oppfatning av vurderingskriterier i kroppsøving ved bruk av spørreskjema. Resultatene viser at elevene opplever innsats/holdninger som den enkeltfaktoren som veier tyngst. Deretter ferdigheter, fysiske tester, kunnskap, egne forutsetning, og til slutt teoriprøver. Det ser ut til at elevene er usikre på hvorvidt egne ferdigheter vektlegges i vurderingen. Teoriprøver skiller seg ut som den enkeltfaktoren flest elever er helt uenig i at vektlegges (Moen et al., 2018). Bach (2015) sin studie viste derimot at teoriprøver anvendes i vurderingssammenheng.

Mørken (2010) sin studie viste at lærere vektlegger ferdigheter, innsats og kunnskap henholdsvis 51 %, 25 % og 24 %. Også i andre studier fremstår innsats og ferdigheter som de mest sentrale vurderingskriteriene i kroppsøving (Bach, 2015; Prøitz & Borgen, 2010; Thorsnæs, 2019; Uldalen, 2016; Wærenskjold, 2019). Til tross for at innsats ble fjernet som vurderingskriterium ved innføring av Kunnskapsløftet, fortsatte lærere å vurdere etter innsats, på grunn av dets naturlige plass (Jonkås, 2009; Mørken, 2010; Prøitz & Borgen, 2010; Vårtun, 2012). Enkelte studier har funnet at vurderingskriterier varierer ut fra karakterer. Innsats utgjør en vesentlig del for å få karakterene 4 og 5, men for å få karakteren 6 må elevene vise gode ferdigheter og kunnskap (Aasland et al., 2019; Bach, 2015; Prøitz & Borgen, 2010; Wærenskjold, 2019).

Flere studier indikerer at tester fremkommer relativt ofte, men at de utgjør en del av vurderingsgrunnlaget i varierende grad (Aasland et al., 2019; Bach, 2015; Eggesvik & Johansen, 2012; Gjertsen, 2015; Græsholt, 2011; Jonkås, 2009; Leirhaug & MacPhail, 2015; Prøitz & Borgen, 2010). Noen studier viser at testresultater brukes for å vurdere elevenes innsats og utvikling/progresjon, men at det ikke settes karakter basert på selve resultatene (Bach, 2015; Prøitz & Borgen, 2010).

3. Faktorer som påvirker kroppsøvingsskarakteren

Kroppsøving er et obligatorisk fag for alle elever, fra 1. klasse på barnetrinnet til avslutning ved videregående opplæring. Dowling (2016) skriver om hvordan kroppsøvingssarenaen er bedre tilpasset idrettsflinke og trente elever, med særlig blick på sosial klasse. Hun trekker frem at elevenes bakgrunn bestemmer hvorvidt elevene trives og presterer i faget, og at dette på urettferdig vis favoriserer elever ut fra deres bakgrunn. Også Säfvenbom et al. (2015) sin studie viser at idretts- og fysisk aktive elever har best forutsetninger i kroppsøvingsskonteksten. Med utgangspunkt i at kroppsøvingssfaget er bedre tilpasset idrettsaktive- og trente elever, kan det diskuteres hvorvidt undervisningen egentlig er en arena for alle elever. Som tidligere nevnt inneholder læreplanverket i kroppsøving motstridende mål (Lyngstad, 2019). Disse målene er operasjonalisert gjennom målorienteringsteori. Litteraturstudien avdekket ulike faktorer som påvirker elevens karakter i kroppsøving. Disse faktorene var VFL, oppfatning av rettferdig vurderingspraksis, kjønn, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå.

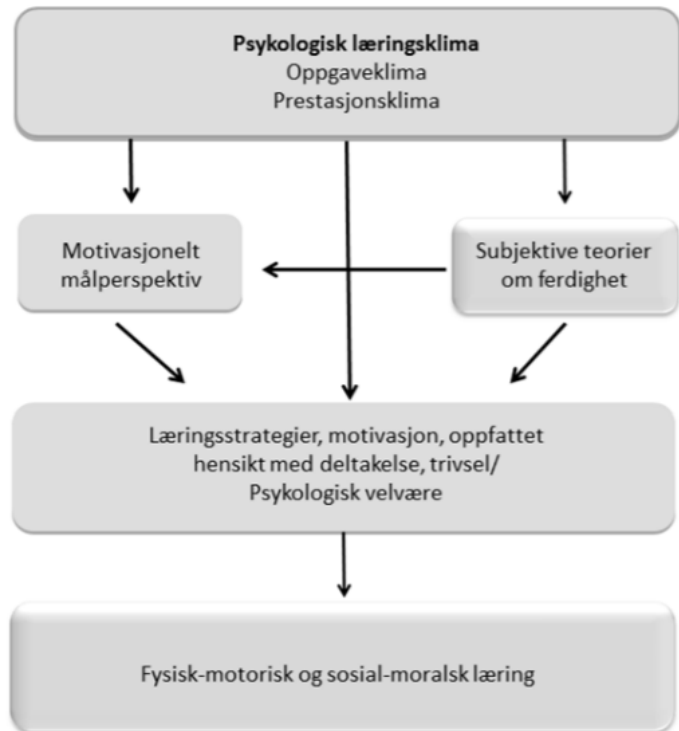
3.1 Målorienteringsteori

For å forstå elevenes målorientering vil Achievement Goal Theory (AGT) benyttes som teoretisk rammeverk. AGT klassifiseres som en sosial-kognitiv læringsteori. Slike teorier tar utgangspunkt i at individers tanker påvirkes av den sosiale situasjonen, som igjen bidrar til å forme enkeltindividets motivasjon (Biddle, Mautrie, Gorely & Blamey, 2012). AGT baserer seg på hvordan motivasjon dannes på grunnlag av tanker og følelser, noe som er viktig for læringsprosessen og egne prestasjoner i den sosiale konteksten. Mennesker regulerer sin atferd basert på egne mål, som enten er å utvikle eller å demonstrere kompetanse. Synlig handling og kognitiv aktivitet er derfor rasjonell og intensjonell (Nicholls, 1984; Roberts, 2012b).

Det essensielle ved teorien er hvilke mål individer har med en aktivitet. AGT skiller mellom læringsmål og prestasjonsmål. Læringsmål er mål hvor utvikling og læring står sentralt. Dersom et individ har dominerende læringsmål, vil det søke mer kompetanse for å mestre noe nytt. Prestasjonsmål er mål hvor læring ikke står i fokus. Et individ med dominerende prestasjonsmål vil være mer opptatt av hvordan vedkommende blir oppfattet av andre. Vedkommende vil enten søke tilbakemelding på sin kompetanse, eller unngå negativ tilbakemelding på manglende kompetanse. Hvert individ innehar en viss grad av begge, men det er avgjørende hvilken type som dominerer (Nicholls, 1984).

Læringsmål og prestasjonsmål reflekteres i oppgaveorientert og prestasjonsorientert målperspektiv. Målorientering blir ikke ansett som en egenskap, men snarere kognitive

skjemaer som er dynamisk, og endres etter hvert som elevene tilegner seg kunnskap og oppgaven gjennomføres. Som figur 1 viser, vil målorienteringen påvirkes av det psykologiske læringsklimaet og subjektive teorier om ferdighet. De er likevel noe stabile over tid (Ommundsen, 2013; Roberts, 2012b). Kort fortalt omfatter de psykologiske læringsklimaet den sosiale konteksten. Subjektive teorier om ferdigheter omhandler hvorvidt individene har et differensiert eller uddifferensiert syn på ferdigheter. Det vil si om elevene skiller mellom innsats og ferdigheter eller ikke (Nicholls, 1984; Ommundsen, 2013).



Figur 1: Hvordan det psykologiske læringsklimaet og subjektive teorier om ferdighet påvirker elevens motivasjon i kroppsøving (Ommundsen, 2013, s. 51).

Individer som er oppgaveorienterte vektlegger fremgang og innsats, og knytter det å mestre til å få til noe nytt, fullføre en læringsoppgave eller gjøre noe bedre enn tidligere. Et oppgaveorientert målperspektiv preges av et personlig kontrollerbart kriterium, med mestring i fokus (Ommundsen, 2013). Enkelte kompetansemål i læreplanen omhandler individuelle ferdigheter, og kan knyttes til læringsmål (Lyngstad, 2019). For eksempel følgende kompetansemål etter Vg3: *praktisere og grunnlegge aktivitet og trening som er relevant for å fremme eiga helse og drøfte moglege uheldige sider ved trening* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Elever med oppgaveorientert målperspektiv vil ofte være mer optimistisk i ulike læringssituasjoner. Av den grunn vil de i større grad enn prestasjonsorienterte elever være tilfreds under læring, slite mindre med nervøsitet, ha mer hensiktsmessig læringsstrategi og utvise mer utholdende motivasjon i situasjoner hvor de skal lære noe nytt (Ommundsen, 2013).

Individer som er prestasjonsorienterte er opptatt av å vinne, og anser det å mestre som å være bedre enn de andre. For å lykkes er det dermed avgjørende at de føler seg bedre enn de andre. Et prestasjonsorientert målperspektiv er ikke på samme måte personlig kontrollerbart, da sosial sammenligning står sentralt (Ommundsen, 2013). Enkelte kompetansemål vektlegger ferdigheter og prestasjoner ut fra idrettslige prestasjoner (Lyngstad, 2019), og kan knyttes til

prestasjonsmål. Dette gjelder for eksempel følgende kompetansemål: *vise kunnskaper og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre rørsleaktiviteter gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11).

Et viktig aspekt ved AGT er at målorienteringene er ortogonale. Det vil si at en person kan være høy i den ene og lav i den andre, lav i begge eller høy i begge på samme tid (Roberts, 2012b). Med andre ord vil ikke et individ nødvendigvis være utelukkende prestasjons- eller oppgaveorientert (Duda & Balaguer, 2007). Dette kan også endre seg innenfor samme kontekst. En elev kan komme til timen som prestasjonsorientert, og etter hvert som vedkommende selv føler en får vist sine ferdigheter, kan målorienteringen endres til å bli oppgaveorientert.

Utviklingen av AGT

De siste årene er Nicholls (1984) sin modell utfordret og videreutviklet. Elliot og Harackiewicz (1996) utviklet en tredelt modell. De tok fortsatt utgangspunkt i oppgaveorientering og prestasjonsorientering, men ønsket å se hvordan individenes mål ble påvirket av tilnærmende eller unnvikende holdning til aktiviteten. De skilte derfor prestasjonsorientering inn i tilnærmende og unnvikende. Et individ med tilnærmende prestasjonsorientering har som mål å demonstrere sine ferdigheter til de andre, og ønsker positive tilbakemeldinger på sine prestasjoner. Et individ med unnvikende prestasjonsorientering har som mål å unngå demonstrasjon av sine manglende ferdigheter, for å unngå negative tilbakemeldinger. Elliot og Thrash (2001) videreutviklet denne modellen til 2x2 modellen. I tillegg til å skille mellom tilnærmende og unnvikende prestasjonsorientering, skilte de også mellom tilnærmende og unnvikende oppgaveorientering. Et individ med tilnærmende oppgaveorientering har som mål å mestre oppgaver for å få personlig fremgang. Et individ med unnvikende oppgaveorientering har som mål å forsikre seg om at man ikke mister oppgavebeherskelsen, evner og kunnskap. Uavhengig av tilnærmende og unnvikende oppgaveorientering, vil individer med disse tilnærmingene arbeide og strebe for å nå sine mål (Elliot & Thrash, 2001).

3.1.1 Sammenheng mellom målorientering og karakter

Myhre (2015) har undersøkt sammenhengen mellom målorientering og elevs karakter i programfagene aktivitetslære og treningslære på idrettsfag, med den todelte modellen til Nicholls (1984). Resultatene viser at både oppgaveorientering og prestasjonsorientering har positiv påvirkning på karakter, men oppgaveorientering har sterkest innvirkning. Resultatene kan ses i sammenheng med Usán, Salavera og Teruel (2019) sin studie, som også har brukt den todelte modellen til Nicholls (1984). Denne studien viser også positiv sammenheng mellom oppgaveorientering og karakter, og prestasjonsorientering og karakter. I motsetning til i Myhre

(2015) sin studie, hadde prestasjonsorientering størst påvirkning på elevkarakteren. Karaktervariabelen i studien bestod av gjennomsnittskarakteren i alle fag i videregående skole (Usán et al., 2019).

Hardre, Sullivan og Crowson (2009) og Hardré og Sullivan (2008) har undersøkt sammenhengen mellom «Grade Point Average» (GPA) og målorientering, med den tredelte modellen til Elliot og Harackiewicz (1996), i videregående skole. GPA er gjennomsnittsverdien på karakterene i skolen, på tvers av fag. Deres funn er at både tilnærmet prestasjonsorientering og oppgaveorientering har positiv sammenheng med karakter (Hardre et al., 2009; Hardré & Sullivan, 2008). Når det gjelder unnvikende prestasjonsorientering og GPA finner Hardre et al. (2009) negativ sammenheng, mens Hardré og Sullivan (2008) ikke finner noen sammenheng.

Hejazi, Lavasani, Amani og Was (2012) har undersøkt sammenhengen mellom målorientering og en karaktervariabel satt sammen av ti eksamenskarakterer blant videregående elever. I denne studien er 2x2 modellen til Elliot og Thrash (2001) benyttet. Resultatet viser at tilnærmende oppgaveorientering har moderat positiv sammenheng med karakter, mens unnvikende oppgaveorientering ikke har noen sammenheng. Tilnærmende prestasjonsorientering har svak positiv sammenheng, samtidig som unngående prestasjonsorientering har moderat negativ sammenheng (Hejazi et al., 2012).

Ingen av studiene presentert i denne delen har undersøkt sammenhengen mellom målorientering og karakteren i kroppsøving. Det viste seg å være vanskelig å finne studier som undersøker sammenhengen mellom målorientering og karakter i kroppsøving. Myhre (2015) gjorde i forkant av sin masteroppgave et omfattende litteratursøk av sammenhengen mellom målorientering og karakter. Han fant ingen studier som undersøker målorientering opp mot verken treningslære, aktivitetslære eller kroppsøving. Det kan derfor være behov for mer forskning om hvordan målorientering påvirker elevers karakter i kroppsøving.

3.2 Vurdering for læring

Tradisjonelt sett har vurdering vært forbundet med å sette karakter på elevers prestasjoner i skolen (Engh, 2017; Imsen, 2016; Lyngsnes & Rismark, 2015). Å vurdere i form av karakter er en slags kontroll over elevenes oppnådde læringsresultater. Den avsluttende kontrollen av elevenes læringsresultat, hvor hensikten utelukkende er å kartlegge elevens nåværende kompetanse, betegnes som summativ vurdering (Engh, 2017; Lyngsnes & Rismark, 2015). Det er imidlertid viktig å presisere at karaktersetning kun er en del av vurderingsbegrepet (Imsen,

2016). I senere tid har begreper som undervisvurdering, VfL og formativ vurdering fått større plass (Engh, 2017; Lyngsnes & Rismark, 2015).

Kunnskapsløftet legger stor vekt på undervisvurdering (Lyngsnes & Rismark, 2015). I forskrift til opplæringslova presiseres det at: «*Retten til vurdering inneber både ein rett til undervgsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa*» (Forskrift til opplæringslova, 2006 § 3-1). Utdanningsdirektoratet (2015b) har utformet fire prinsipper for god undervisvurdering:

1. *Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.*
2. *Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.*
3. *Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.*
4. *Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.*

Udir.no

Undervisvurdering forstås som et fornorsket begrep av formativ vurdering (Engh, 2017). Når det er snakk om praktisering av formativ vurdering i skolen, brukes ofte begrepet VfL (Leirhaug, 2016a). I selve formuleringen til VfL ligger det at det menes vurdering som har til hensikt å øke elevenes læringsutbytte (Engh, 2017; Leirhaug, 2016b). Engh (2017) poengterer at god vurdering dreier seg om god undervisning. Det vil si at vurderingen ikke er atskilt fra undervisningen, men at det heller foregår integrert i undervisningen, hvor både lærer og elev deltar (Engh, 2017; Lyngsnes & Rismark, 2015). VfL defineres som «*[...] a process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how to get there*» (ARG, sitert i Engh, 2017, s. 61). Det innebærer at vurdering og læring foregår samtidig, og er et dagligdags og kontinuerlig arbeid mellom elever og lærere. Definisjonen skisserer en tretrinnsprosess, hvor man først tolker alle eksisterende dokumentasjon av elevens nåværende kompetanse, dernest klargjøre gjeldende læringsmål og til slutt avtaler hvilken læringsstrategi som bør anvendes (Engh, 2017; Leirhaug, 2016b).

For å identifisere VfL i denne studien, vil fire nøkkelstrategier utviklet av MacPhail og Halbert (2010) benyttes. Disse handler om at elevene skal forstå hva de skal lære, hva som forventes av dem, de skal involveres i å vurdere egen læring og få tilbakemeldinger som sier hva de må gjøre for å nå læringsmålene (MacPhail & Halbert, 2010). Lærerens funksjon er å tilrettelegge et godt og effektivt læringsmiljø. I tillegg er det en del av prinsippene at elevene tar ansvar for egen

læring i dette miljøet (Black & Wiliam, 2009). På grunn av at selve praktiseringen av slike prinsipper uttrykkes gjennom VfL, vil hovedsakelig denne formuleringen bli brukt videre i denne studien.

3.2.1 Sammenheng mellom vurdering for læring, rettferdighet i lærerens vurderingspraksis og karakter

Leirhaug (2016a) har undersøkt sammenhengen mellom erfaring med VfL og elevers karakter i kroppsøving. VfL trekkes fram som et effektivt verktøy for å drive elevers læring fremover. Derfor antas det at erfaring med VfL har positiv påvirkning på elevers karakter. Regresjonsmodellen viser at erfaring med VfL har signifikant, negativ påvirkning på karakteren i kroppsøving. Den faktoren som har størst betydning er oppfatning av rettferdighet i lærerens vurderingspraksis. Dette er en sammensatt variabel av spørsmålene «jeg synes jeg får den karakteren jeg fortjener» og «kroppsøvingslæreren gir rettferdige karakterer» (Leirhaug, 2016a).

Andre studier viser derimot at VfL fører til bedre karakterer i andre fag. Carrillo-de-la-Pena et al. (2009) fant at det er sammenheng mellom erfaring med VfL og karakter hos studenter innenfor helsevitenskap. Ozan og Kıncal (2018) gjorde en eksperimentell studie, hvor de delte femteklassinger i samfunnsfag inn i en kontrollgruppe og en eksperimentgruppe. I eksperimentgruppa ble formative vurderingsprosesser utført. Resultatene viste at denne gruppa hadde signifikant bedre karakterer enn elevene i kontrollgruppa. Klute, Apthorp, Harlacher og Reale (2017) har foretatt en litteraturstudie over formative vurderingsprosesser og elevers måloppnåelse i matte, skriving og lesing i grunnskolen. Resultatene viser at formative vurderingsprosesser har positiv effekt på elevenes måloppnåelse.

3.3 Sammenheng mellom kjønn, idrettsdeltakelse, fysisk aktivitetsnivå og karakter

Målsettingene og aktivitetsinnhold i kroppsøvingfaget og idretten har mange likhetstrekk. Mens den overordnede målsettingen med kroppsøving er fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2017), er idrettens visjon «idrettsglede for alle» (Idrettsforbundet, u.å.). Kroppsøvingfaget og den organiserte idretten har felles målsetting om å være et tilbud for alle, hvor aktiviteten skal tilpasses den enkelte. Samtidig søker begge arenaer å være en viktig bidragsyter for folkehelsen (Ingebrigtsen, 2015). Likevel er det en vesentlig forskjell mellom kroppsøving og idrett. Kroppsøvingfaget er obligatorisk, og fellesfag for alle elever i videregående opplæring, mens det er frivillig å delta i idretten. Mange

ungdommer avslutter sin idrettskarriere i løpet av tenårene, men fortsetter å være fysisk aktive (Ingebrigtsen, 2012; Ingebrigtsen & Aspvik, 2015; Krange & Strandbu, 2004). Også denne formen for aktivitet er frivillig. I forlengelse av dette kan det diskuteres om kroppsøvfaget er bedre tilpasset enkelte elever. Enkelte studier viser at kroppsøvfaget er bedre tilpasset idretts- og fysisk aktive elever, delvis på grunn av dets mange likhetstrekk med idretten (Dowling, 2016; Säfvenbom et al., 2015).

Lagestad (2017) har undersøkt sammenhengen mellom kjønn og karakter i kroppsøving, blant alle elevene som var registrert i kroppsøving i Nordland. Resultatene viste at flere gutter enn jenter fikk karakterene 5 og 6. Samtidig fikk flere jenter enn gutter karakteren 3. Resultatene viste seg å være uavhengig av studieretning. Resultatene støttes av karakterstatistikken til Utdanningsdirektoratet (2019b), som viser at gjennomsnittlig standpunkt-karakter i kroppsøving på Vg2 og Vg3 har vært høyere for gutter enn for jenter, samtlige skoleår fra 2014/2015. Regresjonsmodellen i Leirhaug (2016a) sin studie viser at gutter har noe bedre karakterer i kroppsøving enn jenter, men denne faktoren har ikke særlig stor påvirkning på karakteren.

I tillegg viste det seg at ukentlig aktivitetsnivå var en av faktorene med størst påvirkning på elevkarakteren i kroppsøving (Leirhaug, 2016a). Mehus (2016) har undersøkt faktorer som påvirker elevkarakter iblant annet kroppsøving, med datamaterialet fra elever på 9. og 10. trinn, Vg1 og Vg2. Også regresjonsanalysen i denne studien viser at gutter får bedre karakterer enn jenter, at fysisk aktivitetsnivå har positiv påvirkning på kroppsøvfagskarakteren og at idrettsdeltakelse er den faktoren med størst påvirkning på karakteren. Studien konkluderer med at idrettsdeltakelse bidrar til å reprodusere sosial ulikhet knyttet til skoleprestasjoner, og i denne sammenheng kroppsøvfagskarakter (Mehus, 2016).

Olsen (2017) har undersøkt hvordan elever erfarer vurdering i kroppsøving. Han har sammenlignet idrettsaktive elever med elever som ikke deltar i idrett. Studien er gjennomført på 10.-klassinger. Resultatene viste at idrettsaktive elever har en fordel knyttet til fysikk og ferdigheter. Samtidig viste det seg at de hadde markant bedre karakterer sammenlignet med elever som ikke er idrettsaktive. Funnene i Aasland et al. (2019) og Wærenskjold (2019) sine studier er at kroppsøvfaget har nær kobling til idrett, og at enkelte elever favoriseres i undervisnings- og vurderingspraksisen (Aasland et al., 2019; Wærenskjold, 2019). Det påpekes at kroppsøvfaget reproduserer en diskurs om «dyktige» og «mindre dyktige» elever basert på idrettslige ferdigheter og prestasjoner, hvor læring og forbedring får liten oppmerksomhet i vurderingen (Aasland et al., 2019; Wærenskjold, 2019). Idrettsdeltakelse trekkes frem som en vesentlig faktor for å få karakteren 6 (Aasland et al., 2019).

3.4 Hypoteser

Basert på teori og tidligere forskning presentert i kapittel 2 og 3, er det utformet syv hypoteser.

H1: *Oppgaveorientering påvirker karakteren positivt.*

H2: *Prestasjonsorientering påvirker karakteren positivt.*

H3: *Vurdering for læring påvirker karakteren positivt.*

H4: *Oppfattelse av rettferdig vurderingspraksis påvirker karakteren positivt.*

H5: *Gutter får bedre karakterer enn jenter.*

H6: *Idrettsdeltakelse påvirker karakteren positivt.*

H7: *Fysisk aktivitetsnivå påvirker karakteren positivt.*

4. Metode

Det er en gjennomgående trend at kvantitativ metode benyttes for å undersøke målorienteringsteori, og at resultatene presenteres statistisk. På den måten kan allerede eksisterende måleverktøy benyttes (Roberts, Treasure & Balague, 1998). Ved gjennomgang av tidligere forskning viste det seg at majoriteten av studier som omhandler vurdering i kroppsøving baseres på kvalitativ metode (Aasland et al., 2019). Et slikt design åpner ikke for å se sammenhenger mellom variabler. Ved å benytte kvantitativ metode får en innsikt i hvordan et større utvalg elever oppfatter vurderingen. Samtidig har en mulighet til å se sammenhenger, varians og hvordan ulike variabler påvirker elevkarakteren (Ringdal, 2014). For å undersøke hvordan ulike faktorer påvirker elevkarakteren i kroppsøving, er derfor kvantitativ metode godt egnet.

I likhet med de fleste andre kvantitative studier, har denne studien et deduktivt design (Ringdal, 2014). Basert på teori og tidligere forskning ble problemstilling og hypoteser utformet, for å undersøke hvorvidt resultatene støtter hypotesene (Creswell, 2014; Ringdal, 2014; Tjora, 2017). Begrepene som er hentet fra teorien er operasjonalisert til variabler som benyttes til å utforske problemstillingene (Ringdal, 2014). Målet blir på den måten å bygge bro mellom teori og virkelighet, ved hjelp av empiriske undersøkelser.

4.1 Rekruttering og utvalg

For å rekruttere respondenter ble ikke-sannsynlighetsutvelging brukt. Dette innebærer å benytte de nærmest tilgjengelige relevante personer (Ringdal, 2014). Det ble sendt forespørsel til en kroppsøvingslærer ved en videregående skole i Trøndelag, hvor informasjonsskriv utformet til lærere ble vedlagt (vedlegg 1). Etter positiv respons, ble det avtalt et møte med kroppsøvingslærerne. På møtet ble vi enige om at kroppsøvingslærerne selv skulle dele ut spørreskjemaet de påfølgende kroppsøvingstimene. Dette gjorde det enkelt for elevene å sette seg inn i kroppsøvingskonteksten ved utfylling av skjemaet. Sammen med spørreskjemaet fikk elevene utdelt informasjonsskriv (vedlegg 2). Her ble det informert om formålet med studien, hva det innebærer å delta, at det er frivillig, personvern og kontaktinformasjon til meg og min veileder.

Ifølge Tjora (2017) betegnes utvalget som bekvemmelighetsutvalg. Dette kjennetegnes ved at forskeren har relativ enkelt tilgang til respondentene. I dette tilfellet gikk alle elevene på en videregående skole. På bakgrunn av oppgavens formål og problemstilling, og at litteratursøket omfattet videregående skole, var det naturlig å også dele ut spørreskjemaet til elever i

videregående. På grunn av at enkelte klasser hadde praksis denne perioden, ble spørreskjemaene fylt ut i noe ulike tidspunkt. De fleste spørreskjemaene ble fylt ut i februar, og siste ble samlet inn i starten av mars. Med tanke på at spørsmålene blant annet handlet om siste halvårsvurdering, var det heldig at spørreskjemaene ble samlet inn kort tid etter at elevene fikk halvårsvurdering.

Tabell 1: Oversikt over respondentene (n=141).

	VG1		VG2		VG3	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
Studiespesialisering/påbygg	11	12	10	13	25	14
Yrkesfag	13	19	10	14		

Spørreskjemaet ble delt ut til samtlige klasser som har kroppsøving ved skolen. Tverrsnittdesign ble brukt for å samle inn data. Det vil si at materialet er samlet på et tidspunkt (Ringdal, 2014). Tabell 1 viser fordelingen av studieretning, trinn og kjønn. Utvalget består av totalt 141 respondenter, hvorav 48,9 % er jenter. 39,0 % tilhører VG1, 33,4 % Vg2 og 27,7 % Vg3. 60,3 % av respondentene går studiespesialisering/påbygg og 39,7 % går yrkesfaglig utdanning.

4.2 Spørreskjema

For å samle inn datamaterialet ble det benyttet et selvkonstruert spørreskjema bestående av eksisterende måleverktøy og egne spørsmål, se vedlegg 3. Spørsmål 1, 2 og 3 er egenformulerte spørsmål. Resterende består av eksisterende måleverktøy.

Spørsmålene om opplevde vurderingskriterier (spørsmål 5 i vedlegg 3) er hentet fra en kartleggingsundersøkelse av kroppsøvingsfaget i skolen (Moen et al., 2018). Spørsmålene i denne delen går ut på at elevene skal svare på i hvilken grad de opplever at ulike kriterier ligger til grunn for lærerens karaktersetting i kroppsøving. De skal krysse av på en likert-skala som går fra 1-5, hvor 1 er «helt uenig» og 5 er «helt enig», i tillegg til svarkategorien «vet ikke». Spørsmålet lyder «Når læreren vurderer/setter karakterer i kroppsøving, opplever JEG at det legges vekt på». Deretter er eksempelvis 5a «innsats/holdning». Moen et al. (2018) brukte instrumentet til å se hvilke kriterier elever ved ungdomsskolen opplever at læreren legger vekt på ved karaktersetting i kroppsøving.

For å avdekke elevenes individuelle målorientering ble et allerede eksisterende måleinstrument benyttet; *The Perception of Success Questionnaire* (POSQ). Dette er utviklet av Roberts et al. (1998). Skalaen er utviklet med to ulike mål: prestasjonsorientering og oppgaveorientering. Denne skalaen inneholder totalt 12 påstander, hvor halvparten måler prestasjonsorientering, og

halvparten oppgaveorientering. Elevene skal svare på hvor enige de er i ulike påstander angående når de føler seg mest vellykket i kroppsøving. Roberts og Ommundsen (1996) har oversatt spørsmålene fra engelsk til norsk. POSQ består av en femdelt likert-skala, og går fra «helt uenig» til «helt enig». For at spørsmålet skulle tilpasses kroppsøvingsteksten, ble spørsmålet endret til «I kroppsøving føler jeg meg mest vellykket når:». Spørsmål 11d (vedlegg 3) lyder eksempelvis «Jeg gjør en god innsats».

Påstandene i spørsmål 4 og 10 i vedlegg 3 brukes til to sammensatte mål. Elevene svarer på en likert-skala fra 1-5, hvor 1 er «helt uenig» og 5 er «helt enig». Påstand 4e lyder eksempelvis slik: «Kroppsøvingslæreren har forklart om vurdering for læring». Spørsmålene, påstandene og de sammensatte målene er hentet fra Leirhaug (2016b). Seks spørsmål utgjør sammensatt mål på VFL-erfaring. Det overordnede spørsmålet er hvordan de påfølgende påstandene passer med elevenes oppfatning av karakter, vurdering og undervisning i kroppsøving. Da Leirhaug (2016b) utviklet måleinstrumentet ble begrepsbruken tilpasset Kunnskapsløftet, samtidig som det var et poeng å sikre informasjon relatert til VFL prinsippene til MacPhail og Halbert (2010) (Leirhaug, 2016a, b). Det andre sammensatte målet består av to spørsmål, og måler hvorvidt elevene synes lærerens vurderingspraksis er rettferdig, og om de synes de får den karakteren de fortjener.

Spørsmål 12 og 13 i vedlegg 3 er hentet fysakt-skjema som er utviklet og brukt i ulike emner på idrettsvitenskap ved NTNU. Spørsmål 12 og 13a er identisk med to av spørsmålene i fysakt-skjema. Spørsmål 13b er utformet selv, men følger samme måleskala som spørsmål 13a. To av spørsmålene brukes til å måle elevenes fysiske aktivitetsnivå, og det siste brukes for å se elevenes idrettsdeltakelse.

4.3 Databehandling

Rådata ble plottet inn i STATA og dannet datamaterialet. Databehandling og analysen ble utført i det statistiske dataprogrammet STATA. Etter å ha nedfelt problemstillinger, ble det avgjort hvilke variabler som skulle inkluderes i analysen. Før analysen startet ble det gjennomført en opprydning i datasettet. Variabler som skulle ekskluderes fra analysen ble fjernet. I tillegg ble respondenter som ikke har svart på alle gjenværende variabler ekskludert fra datamaterialet. Antall respondenter ble da redusert fra 171 til 141.

4.3.1 Variablene i den lineære regresjonsmodellen

Den avhengige variabelen i regresjonsmodellen består av spørsmål 6 i vedlegg 3. Denne variabelen måler elevenes selvrapporterte karakter. I utgangspunktet bestod den avhengige

variabelen av karakterene 1-6, i tillegg til svaralternativet «fikk ikke karakter». Før regresjonsanalysen startet ble den sistnevnte kategorien fjernet, slik at gjenværende svarkategorier gir mening i forhold til hverandre. Med andre ord ble variabelen omkodet til intervallnivå (Ringdal, 2014). Videre består regresjonsmodellen av sju uavhengige variabler, hvorav fem er sammensatte mål: oppgaveorientert målperspektiv, prestasjonsorientert målperspektiv, VfL, oppfattelse av rettferdig vurderingspraksis og fysisk aktivitetsnivå. I tillegg inkluderer regresjonsmodellen kjønn og deltakelse i idrettslag. Deltakelse i idrettslag er på intervallnivå, og består av en likert-skala med sju svarkategorier (Ringdal, 2014).

Det ble gjennomført reliabilitetsanalyser på samtlige sammensatte mål. Tabell 2 viser et eksempel på reliabilitetsanalyse, som ble utført på sammensatt mål på oppgaveorientering.

Tabell 2: Nøkkeltall for sammensatt mål oppgaveorientering (n=141).

Variabel	Alpha (if deleted)
Sp11d	0,88
Sp11e	0,88
Sp11g	0,87
Sp11h	0,88
Sp11i	0,87
Sp11l	0,92
Total	0,90

Tabell 2 viser at alpha øker til 0,92 dersom spørsmål 11l ekskluderes. På grunn av at POSQ er et anerkjent måleverktøy, blir likevel spørsmål 11l beholdt. Samtidig er den totale alphascoren meget tilfredsstillende, og godt over minimumskravet på 0,7 (Ringdal & Wiborg, 2017). Reliabilitetstest for sammensatt mål på prestasjonsorientert målperspektiv, VfL, rettferdig vurderingspraksis og fysisk aktivitetsnivå er fremstilt i vedlegg 4. Samtlige sammensatte mål hadde tilfredsstillende alphascore.

Målet på fysisk aktivitetsnivå er satt sammen av spørsmål 12 og spørsmål 13b (vedlegg 3). På grunn av at disse spørsmålene hadde ulikt antall svarkategorier, ble de omkodet til fire svarkategorier. På spørsmål 12 ble «4-5 dager i uka» og «6-7 dager i uka» slått sammen til «4 dager i uka eller mer». På spørsmål 13b ble «aldri drevet», «har sluttet» og «sjelden» slått sammen til «aldri/sjelden», og «4-6 dager i uka» og «daglig» ble slått sammen til «4 dager i uka eller mer». Deretter ble disse variablene slått sammen til et sammensatt mål.

4.3.2 Forutsetninger for lineær regresjon

For å benytte regresjonsanalyse må modellen være korrekt spesifisert. Dette innebærer blant annet at alle relevante x-variabler er inkludert og at irrelevante er ekskludert (Ringdal & Wiborg, 2017). Som nevnt tidligere, avdekket litteraturstudien faktorer som potensielt påvirker karakteren. Tabell 3 viser utgangsmodellen for lineær regresjon. F-testen viser at modellen er statistisk signifikant ($p < 0,05$). Forklaringsgraden til modellen 0,36. Det vil si at de uavhengige variablene forklarer 36 % av den avhengige variabelen.

Tabell 3: *Utgangsmodellen av lineær regresjon, med karakter som avhengig variabel (n=141).*

Karakter	Koeffisient	Standardfeil	t-verdi	p-verdi	Beta
Oppgaveorientering	-0,08	0,08	-0,98	0,33	-0,08
Prestasjonsorientering	0,26	0,06	4,03	0,00	0,32
VfL-erfaring	-0,15	0,08	-1,76	0,08	-0,17
Rettferdig vurdering	0,32	0,07	4,72	0,00	0,47
Kjønn	-0,12	0,12	-0,99	0,33	-0,07
Idrettsdeltakelse	0,11	0,04	3,15	0,00	0,22
Fysisk aktivitet	0,20	0,06	3,24	0,00	0,23
Konstant	2,52	0,39	5,81	0,00	

F-verdi = 12,17 ($p < 0,05$)
R-squared = 0,39
Adjusted R-squared = 0,36

Utgangsmodellen ble testet for forutsetningene om normalfordeling, multikollinearitet, ekstremverdier, kurvelineære sammenhenger og samspill. Modellen ble spesifisert etter de øvrige forutsetningene, før den ble testet for homoskedastisitet (Midtbø, 2012; Ringdal & Wiborg, 2017).

Forutsetningen om normalfordeling

Den første forutsetningen modellen ble testet for var om den avhengige variabelen og residualene er normalfordelt (Midtbø, 2012). Figur 1 i vedlegg 5 viser at den avhengige variabelen «karakter» er tilnærmet normalfordelt. Figur 2 i vedlegg 5 viser små avvik mellom residuallinjen og den observerte verdien for hver enhet. Det ble også gjennomført statistisk test for normalfordeling, gjennom skjevhet og kurtose. Resultatet viste at skjevheten var under 3, og kurtosen var under 10, og dermed tilfredsstillende (Midtbø, 2012). Det konkluderes derfor med at forutsetningen om normalfordeling er tilfredsstillt (Midtbø, 2012).

Forutsetningen om multikollinearitet

Forutsetningen om multikollinearitet innebærer at x-variablene ikke bør være perfekt korrelerte, verken gruppevis eller parvis (Ringdal & Wiborg, 2017). Fravær av multikollinearitet ble testet gjennom Variance Inflation Factor (VIF). En vanlig tommelfingerregel er at VIF høyere enn 10

er problematisk (Midtbø, 2012; Ringdal & Wiborg, 2017). Den høyeste VIF for de uavhengige variablene var 2,14, mens den gjennomsnittlige var 1,46 (vedlegg 6). Forutsetningen om fravær av multikollinearitet er dermed tilfredsstillt.

Forutsetningen om ekstremverdier

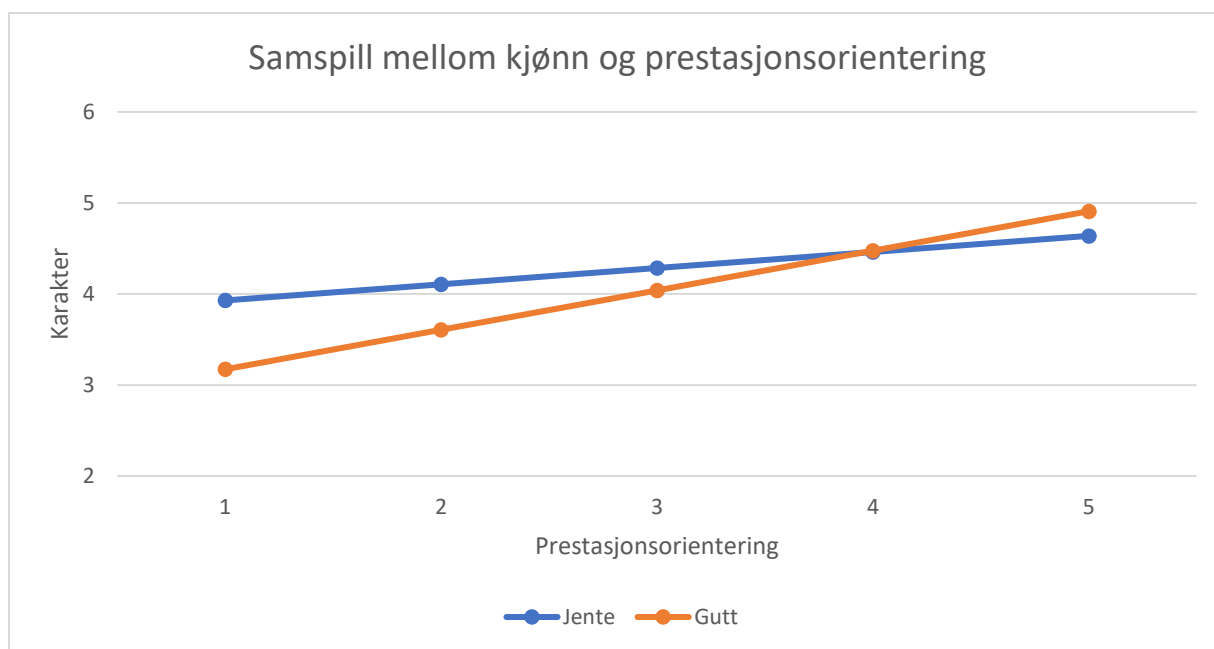
Betydningsfulle enheter identifiseres gjennom leverageplot, hvor de befinner seg øverst til høyre (Midtbø, 2012). Leverageplotet, fremstilt i vedlegg 7, viser at ingen enheter befinner seg her. ID 159, ID 142, ID 4 og ID 160 kan likevel se ut til å ha noen betydningsfulle verdier. Det ble derfor utført statistisk test av betydningsfulle enheter gjennom DFITS. En slik test estimerer modellen med og uten en av enhetene. Dersom resultatet er betydelig forskjellig, blir enheten regnet som betydningsfull. Denne prosessen utføres for hver enhet (Midtbø, 2012). DFITS viste at ID159 er en betydningsfull enhet. Det ble estimert en ny modell uten ID159. Adjusted r-squared økte fra 0,36 til 0,40. For å avgjøre om ID159 skulle beholdes, ble enheten sjekket for reelle verdier. Respondenten har svart «helt uenig» på samtlige påstander som omhandler VFL og oppfatning av rettfærdig vurderingspraksis foruten en. I tillegg har respondenten rapportert å ha fått karakteren 6 ved siste halvårsvurdering, noe totalt seks elever har rapportert. Midtbø (2012) skriver at det sjelden er noen god ide å ekskludere betydningsfulle enheter så lenge de er en naturlig del av populasjonen, slik ID159 er. På bakgrunn av det ble ID159 beholdt, til tross for at enheten påvirker modellen i relativt stor grad.

Forutsetning om kurvelineære sammenhenger

Alle x-variablene ble testet for kurvelineære sammenhenger gjennom bivariate regresjoner. Først ble det lagd spredningsdiagram, med regresjonslinje og lowess-linje (vedlegg 8). Lowess-linjen er estimert på ikke-parametrisk regresjon, og tar hensyn til datapunktene som ligger nærmest hver x-verdi (Ringdal & Wiborg, 2017). Det er små avvik mellom regresjonslinjen og lowess-linjen. Det kan dermed se ut til at samtlige har lineær sammenheng med karakter. Det ble likevel gjennomført Ramsey RESET test på samtlige uavhengige variabler og karakter. På grunn av ingen signifikante tester ($p > 0,05$), konkluderes det med at det ikke forekommer kurvelineære sammenhenger i modellen.

Forutsetningen om samspill

Tidligere forskning viser at gutter får bedre karakterer enn jenter i kroppsøving (Lagestad, 2017). For å finne ut om forskjellen avhenger av andre faktorer, ble det testet for kurvelineære sammenhenger mellom kjønn og de øvrige x-variablene. Resultatene viste at det er statistisk signifikant samspill mellom kjønn og prestasjonsorientering ($p < 0,05$). Samspillet er grafisk fremstilt i figur 2.



Figur 2: Samspill mellom kjønn og prestasjonsorientering.

Den grafiske fremstillingen viser hvordan effekten av prestasjonsorientering er betinget av verdien på kjønn. Det er av positiv betydning for både jenters og gutters karakter å ha prestasjonsorientert målperspektiv, men effekten er størst for gutters karakter.

Forutsetningen om homoskedastisitet

Dersom variansen til restleddet er avhengig av verdien til forklaringsvariabelen, er restleddet heteroskedastisk, og ikke homoskedastisk, slik det bør være (Midtbø, 2012). Den endelige modellen ble testet for homoskedastisitet visuelt og ved hjelp av Breusch-Pagans test. Det er vanskelig å tolke den grafiske fremstillingen av homoskedastisitet (vedlegg 9). Breusch-Pagans test har homoskedastisitet som nullhypotese, og heteroskedastisitet som alternativ hypotese. Testen viste seg å være statistisk signifikant ($p < 0,05$). Nullhypotesen forkastes, og modellen er heteroskedastisk (Ringdal & Wiborg, 2017). For å sikre at heteroskedastisitet ikke er noe problem, ble det utført robust regresjon.

Etter å ha testet regresjonsmodellen for forutsetningene, ble modellen korrekt spesifisert. Den endelige modellen fremstilles i resultatkapitlet.

4.4 Validitet og reliabilitet

Validitet vil si om en faktisk måler det en vil måle (Ringdal, 2014). Spørreskjemaet ble fylt ut med kun lærer til stede, uten kontakt mellom respondentene og meg som forsker. Dette kan ha medført misforståelse og dermed lavere validitet. Spørreskjemaet ble testet av én elev i 10. klasse og én ved Vg2 for å undersøke om det var behov for justering (Ringdal, 2014). En faktor

som kan tenkes å styrke validiteten, er at spørreskjemaet var anonymt. Dette kan øke sannsynligheten for at elevene svarer ærlig på spørsmålene. At spørsmålene er hentet fra andre studier åpner muligheten for å sammenligne svarene med tidligere forskning.

Ved plotting av materialet i STATA ble det oppdaget at enkelte respondenter har svart det samme på alle spørsmål innenfor en kategori. I forbindelse med forutsetning om ekstremverdi ble en enhet sjekket for reelle verdier, som viste at respondenten har svart det samme på alle påstander innenfor et spørsmål. Det kan tenkes at elevene ikke har lest spørsmålene og svart tilfeldig. På grunn av at det uansett ikke kan kontrolleres for ærlige svar, er alle respondenter likevel inkludert. I tillegg kan elevene ha svart det som er sosialt ønskelig fremfor hva de faktisk mener. Eksempelvis om de har et godt forhold til sin lærer, kan det tenkes at enkelte elever svarer «helt enig» på spørsmålene om undervisningsvurdering, selv om det egentlig ikke er tilfelle. På den måten kan det oppstå systematiske målefeil som undergraver målingens validitet (Ringdal, 2014), men som er vanskelig å kontrollere. Det er også viktig å påpeke at det kan oppstå tilfeldige målefeil gjennom feil plotting av datamaterialet.

Den avhengige variabelen i regresjonsanalysen består av elevenes selvrapporterte karakter. Dette er en relativt vanlig måte å innhente informasjon om elevenes karakter på (Mehus, 2016). En metaanalyse som har undersøkt litteraturen om egenrapporterte karakterer viser at de stemmer relativt godt overens med karakterene elevene faktisk får. Den samme studien viser likevel at spesielt elever med svake karakterer har en tendens til å rapportere høyere karakter enn den de egentlig fikk. Studien konkluderer med at en bør være forsiktig med å bruke selvrapporterte karakterer (Kuncel, Credé & Thomas, 2005). Det er likevel en effektiv måte å innhente informasjon om karakterer på.

Fordelen med å lage sammensatte mål fremfor å stole på en indikator er at flere sider ved begrepet fanges inn, at målet blir mer fingradert og at det blir mindre utsatt for målefeil (Ringdal, 2014). I forlengelse av validiteten til sammensatte mål, reflekteres det over dimensjonalitet. Det er ønskelig at indeksene er måler et avgrenset teoretisk begrep måles, og at de er homogene (Ringdal, 2014). På bakgrunn av at de standardiserte instrumentene tidligere er testet gjennom faktoranalyse, konkluderes det med at måleinstrumentene er valide (Leirhaug, 2016a; Roberts et al., 1998).

Reliabilitet går på om gjentatte målinger med det samme instrumentet viser samme resultat (Ringdal, 2014). At samtlige sammensatte mål er hentet fra tidligere studier, styrker måleinstrumentenes reliabilitet (Leirhaug, 2016a, b; Roberts, 2012a; Roberts et al., 1998). I

tillegg ble samtlige sammensatte mål testet gjennom cronbachs alpha også i denne studien. Dette er det mest benyttede målet på reliabilitet, og bidrar til å sikre intern konsistens i de sammensatte målene. Når Cronbachs alpha er over minimumskravet på 0,7 øker studiens reliabilitet (Ringdal, 2014).

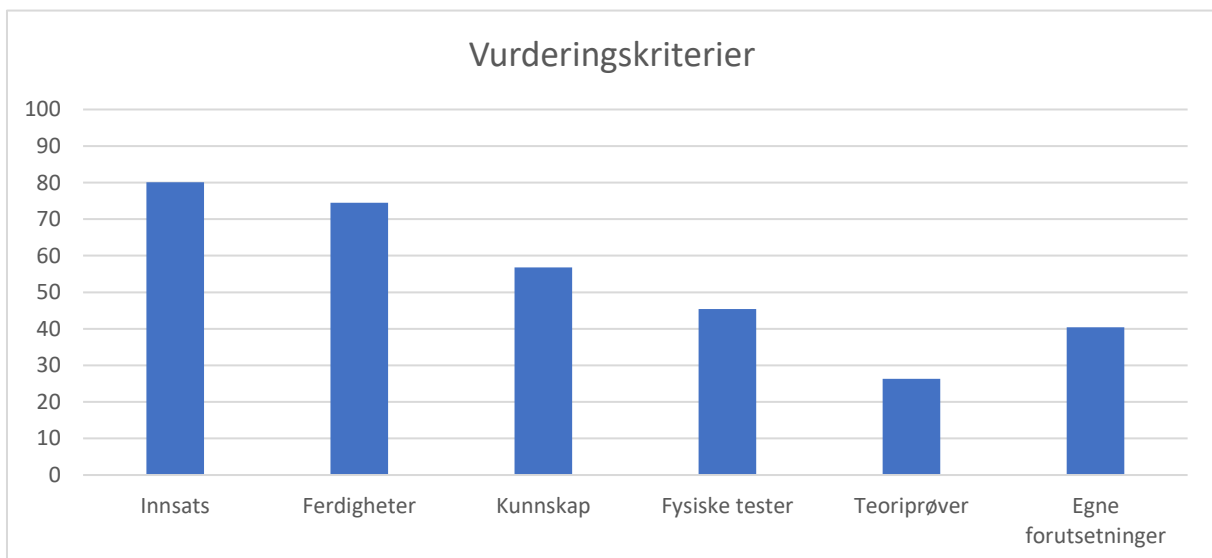
Det sammensatte målet på fysisk aktivitetsnivå en vanlig uke er hentet fra fysakt-spørreskjema brukt ved NTNU. Det opprinnelige målet på fysisk aktivitet består av flere spørsmål, som verken er inkludert i det sammensatte målet eller spørreskjemaet. Kurtze, Gundersen og Holmen (2003) skriver om reliabilitets- og validitetsutfordringer knyttet til måling av fysisk aktivitet. De trekker frem at det er en utfordring at fysisk aktivitetsnivå måles på ulike måter. De påpeker at for å få et valid mål av fysisk aktivitetsnivå med spørreskjema, bør spørsmålene dekke disse fire dimensjonene: hyppighet, varighet, intensitet og regelmessighet. I spørreskjema (vedlegg 3, spørsmål 12 og 13b) er hyppighet inkludert (hvor mange dager i uka) og intensitet (andpusten eller svett). Regelmessighet er delvis med (i sesong), samtidig som varighet er fraværende. Det kan derfor diskuteres hvorvidt målet på fysisk aktivitet er valid. Reliabilitetsanalysen på det sammensatte målet var likevel tilfredsstillende (vedlegg 4, tabell 1). Samtidig ble ikke dette målet primært benyttet til å kartlegge elevenes aktivitetsnivå, men til å si noe om hvordan fysisk aktivitetsnivå en vanlig uke påvirker elevenes karakter.

5. Resultat

Dette kapitlet inneholder resultater fra analysene gjort i statistikkprogrammet STATA. Kapitlet er strukturert etter studiens problemstillinger. Resultatene knyttet til første problemstilling vil presenteres i form av deskriptiv statistikk. Når det gjelder andre problemstilling vil det først presenteres deskriptiv statistikk over variablene i regresjonsmodellen, deretter følger resultater i form av lineær regresjon og prediksjon.

5.1 Kriterier ved karaktersetting i kroppsøving

Elevene ble spurt om hva de opplever at læreren legger vekt på når de vurderer/setter karakter i kroppsøving. Figur 3 viser prosentandel elever som har svart «helt enig» eller «litt enig» på de ulike kriteriene. Tabell 6 i vedlegg 10 viser fullstendig fordeling av elevenes svar, med alle svarkategoriene.



Figur 3: Grafisk fremstilling av prosentandel elever som har rapportert enig i de ulike vurderingskriteriene, bestående av svaralternativene «litt enig» og «helt enig».

Figur 3 viser at innsats er den påstanden flest elever er enige i. Over halvparten av elevene er «helt enig», og en firedel er «litt enig». Deretter følger ferdigheter, hvor nesten tre firedeler av utvalget er enig. Godt over halvparten av elevene er enig i at kunnskap vektlegges når læreren vurderer/setter karakter. Teoriprøver er den enkeltfaktoren flest elever er uenig i, hvor fire av ti er uenige (tabell 6, vedlegg 10). Dette er også den faktoren færrest elever er enig i. Opp mot halvparten av elevene er enig i at fysiske tester anvendes. Når det gjelder egne forutsetninger har en firedel av utvalget svart «verken eller», samtidig som det er den enkeltfaktoren flest elever har svart «vet ikke» på. Kun fire av ti elever er enig i at egne forutsetninger vektlegges.

5.2 Deskriptiv statistikk av variabelen i regresjonsmodellen

Deskriptiv statistikk over variablene er fremstilt i tabell 4. Tabell 7 i vedlegg 10 viser gjennomsnitt og standardavvik blant elevene totalt sett. Her kommer det frem at gjennomsnittlig karakter blant elevene er 4,23. Tabell 4 viser at gjennomsnittskarakteren er noe høyere blant jentene enn guttene, men denne forskjellen er ikke signifikant. Jentene har karakterer mellom 3-5, samtidig som gutter har karakterene 2-6. I tillegg viser standardavviket at det er større spredning i karaktervariabelen blant guttene sammenlignet med jentene.

Tabell 4: Gjennomsnitt og standardavvik av alle variablene i regresjonen, fordelt på kjønn (n=141).

	Jenter (n=69)			Gutter (n=72)		
	Gjennomsnitt (standardavvik)	Min	Maks	Gjennomsnitt (standardavvik)	Min	Maks
Karakter	4,26 (0,63)	3	5	4,19 (0,97)	2	6
Oppgaveorientering*	4,56 (0,49)	2,67	5	4,28 (1,00)	1	5
Prestasjonsorientering*	2,87 (0,92)	1	5	3,35 (1,04)	1	5
VfL	3,02 (0,92)	1,17	4,67	3,09 (1,01)	1	5
Rettferdig vurdering	3,70 (1,12)	1,5	5	3,31 (1,28)	1	5
Idrettsdeltakelse	2,83 (1,53)	1	6	2,93 (1,75)	1	7
Fysisk aktivitetsnivå	2,83 (0,92)	1	4	2,98 (1,01)	1	4

*p<0,05

Elevene har i større grad et oppgaveorientert målperspektiv enn prestasjonsorientert målperspektiv. En t-test viser statistisk signifikant (p<0,05) forskjell mellom jenter og gutter når det gjelder oppgaveorientert og prestasjonsorientert målperspektiv. Guttene har i større grad enn jentene et prestasjonsorientert målperspektiv, og jentene har i større grad enn guttene et oppgaveorientert målperspektiv. Samtidig er lavest score på oppgaveorientering 2,67 for jenter, og 1 for gutter. Med andre ord er minimumscoren for gutter vesentlig lavere. Det er også større spredning i guttenes oppgaveorienterte målperspektiv.

Når det gjelder VfL er gjennomsnittsverdien for både jenter og gutter relativt nærme midtkategorien. Det sammensatte målet på oppfatning av rettferdighet i vurderingspraksis er totalt sett midt mellom midtkategorien og 4. Guttene er i noe større grad fysisk aktive og deltakende i idrettslag enn jentene, men denne forskjellen er minimal. Vedlegg 12 viser at rundt 70 elever har sluttet å trene i idrettslag. Rundt 20 har aldri trent i idrettslag, og at fem elever trener sjeldent i idrettslag. Det vil si at under 50 elever trener i idrettslag en gang i uka eller mer. Histogrammet i vedlegg 12 viser fysisk aktivitetsnivå, målt ved hjelp av to variabler. Flest respondenter befinner seg i kategori 4, som er fysisk aktiv 4 ganger i uka eller mer. Fem elever

er aldri eller sjelden fysisk aktive, og 19 elever har en score på 1,5, som vil si at de er mellom svarkategorien «aldri/sjelden» og «en dag i uka».

5.3 Hvordan kroppsøvingskarakteren påvirkes av ulike faktorer

Den endelige regresjonsmodellen er fremstilt i tabell 5. F-testen viser at modellen er statistisk signifikant ($p < 0,05$). Forklaringskraften til modellen er 0,38. På grunn av at R-squared og adjusted R-squared faller bort ved robust regresjon (Midtbø, 2012), er disse hentet fra modellen før robust ble lagt til. Samtidig er kjønnsvariabelen og VfL-erfaring blitt signifikant i den endelige modellen.

Tabell 5: Den endelige regresjonsmodellen, med karakter som avhengig variabel ($n=141$).

Karakter	Koeffisient	Standardfeil	p-verdi	Beta
Oppgaveorientering	-0,11	0,09	0,22	-0,10
Prestasjonsorientering	0,12	0,06	0,06	0,15
VfL-erfaring	-0,14	0,07	0,04	-0,17
Rettferdig vurdering	0,32	0,07	0,00	0,46
Kjønn (0=jente 1=gutt)	-0,93	0,40	0,02	-0,57
Idrettsdeltakelse (1=aldri 7=daglig)	0,12	0,04	0,00	0,23
Fysisk aktivitet (1=aldri 4=4 ganger eller mer)	0,19	0,06	0,00	0,23
Kjønn*Prestasjonsorientering mann	0,26	0,11	0,02	0,58
Konstant	2,80	0,42	0,00	
F-verdi = 13,58 ($p < 0,05$)				
R-squared = 0,41				
Adjusted R-squared = 0,38				

Oppgaveorientering har ikke signifikant betydning for elevenes karakter i kroppsøving. P-verdien for prestasjonsorientering er 0,055, og betegnes som ikke-signifikant ($p > 0,05$). Men, på grunn av at verdien er på grensen til å være signifikant er det en sjanse for type 1-feil. Det vil si at hypotesen feilaktig forkastes (Ringdal, 2014). I denne sammenhengen er det 5,5 % sjanse for å nullhypotesen feilaktig forkastes. Likevel er samspillsledd mellom kjønn og prestasjonsorientering signifikant. Å ha prestasjonsorientert målperspektiv er av positiv betydning for både gutter og jenter, men effekten er størst på gutters karakter.

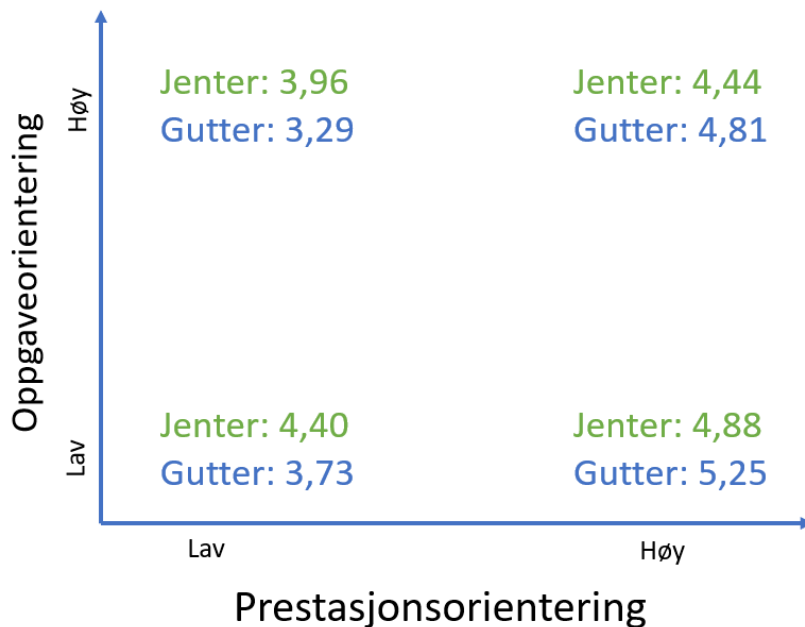
Erfaring med VfL har signifikant negativ betaverdi. Det vil si at elever som rapporterer å ikke ha erfaring med VfL har bedre karakterer enn elever som rapporterer å ha erfaring med VfL. Beta-verdien er høyest for rettferdig vurderingspraksis, som vil si at denne enkeltfaktoren har størst betydning for kroppsøvingskarakteren. I tillegg har kjønnsvariabelen blant de høyeste betaverdiene. Om elevene deltar i idrettslag og fysiske aktivitetsnivå en vanlig uke er også en positiv faktor for karakteren i kroppsøving.

5.3.1 Prediksjon

Basert på regresjonsmodellen (tabell 5) kan karakter predikeres ut fra score på de uavhengige variablene (vedlegg 10, tabell 7). For å predikere benyttes denne formelen:

$$Y = b_0 + (b_1x) + (b_2x) + (b_3x) + (b_4x) + (b_5x) + (b_6x) + (b_7x) + (b_8x)$$

Når en lineær regresjon lages, konstrueres også en regresjonsligning som kan løses for å finne ut hvordan de uavhengige variablene estimerer verdien på den avhengige variabelen. I ligningen over representerer Y den predikerte karakteren. B0 er konstanten, b1 er oppgaveorientering, b2 er prestasjonsorientering, b3 er VfL, b4 er oppfattelse av rettferdighet i vurderingspraksis, b5 er kjønn, b6 er idrettsdeltakelse, b7 er fysisk aktivitetsnivå og b8 er samspillsleddet mellom kjønn og prestasjonsorientering (Eikemo & Clausen, 2012).



Figur 4: Prediksjon av karakter for jenter og gutter, basert på maksimal eller minimal score på oppgave- og prestasjonsorientering, og når de øvrige uavhengige variablene settes til gjennomsnitt.

For å finne ut hvilken betydning målorientering har for jenter og gutters kroppsøvningskarakter, er karakter predikert ut fra score på oppgaveorientering og prestasjonsorientering. Høy score tilsvarer 5, og lav score tilsvarer 1. Figur 4 viser at gutter som scorer lavt på oppgaveorientering og høyt på prestasjonsorientering er den målgruppen med høyest karakter. Gutter med lav score på oppgaveorientering og prestasjonsorientering har lavest predikerte karakter. For jentenes karakterer vil det også være mest gunstig å score lavt på oppgaveorientering og høyt på prestasjonsorientering. Den laveste predikerte karakteren for jenter er dersom de scorer høyt på oppgaveorientering og lavt på prestasjonsorientering.

6. Diskusjon

I studien har elever i videregående skole fått spørsmål om vurderingspraksisen i kroppsøving. Innsats fremstår som det mest sentrale vurderingskriteriet, hvor størst andel elever har svart at de er enig i denne enkeltfaktoren. Dette er i samsvar med de forskriftsfestede vurderingsendringene som kom ved revideringen i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Deretter følger ferdigheter, kunnskap, fysiske tester, egne forutsetninger og teoriprøver. Det ser ut til at elevene er usikre på hvorvidt egne forutsetninger vektlegges.

Videre har elevene fått spørsmål om hvilken karakter de fikk ved siste halvårsvurdering. Det viste seg at gjennomsnittskarakteren er noe høyere blant jentene enn guttene, men denne forskjellen er minimal, og ikke signifikant. Ifølge regresjonsmodellen har ikke oppgaveorientering noen signifikant påvirkning på karakteren. Likevel viser deskriptiv statistikk at elevenes gjennomsnittlige score er høyere på oppgaveorientering enn prestasjonsorientering. Prestasjonsorientering har positiv påvirkning på karakteren, men effekten er betinget av verdien på kjønn. Det har størst betydning for gutters karakter å ha prestasjonsorientert målperspektiv. I utgangspunktet har jenter bedre halvårsvurdering i kroppsøving enn gutter, men slik grafisk fremstilling av samspillsledd i figur 2 og prediksjon i figur 4 viser, har gutter med høy score på prestasjonsorientering best forutsetninger for å oppnå toppkarakter.

Et av de mest overraskende funnene er at regresjonsmodellen viser at VfL-erfaring har signifikant, negativ påvirkning på karakter i kroppsøving. Basert på teorien er det rimelig å anta at elever som har erfaring med VfL får bedre karakterer enn elever som ikke har det (Leirhaug, 2016a). Resultatene viser seg imidlertid å stride imot denne antakelsen. Når det gjelder variabelen som måler oppfatning av rettferdighet i vurderingspraksisen, har den positiv påvirkning på elevkarakter. Et annet overraskende funn er at resultatene viser at jenter har bedre karakterer enn gutter. T-test viser imidlertid at denne forskjellen ikke er signifikant. Videre viser regresjonsmodellen at både idrettslag og fysisk aktivitetsnivå har positiv påvirkning på kroppsøvingskarakteren.

6.1 Vurderingskriterier

Figur 3 viser at innsats etterfulgt av ferdigheter og kunnskap fremstår som de mest sentrale vurderingskriteriene, i tråd med tidligere forskning (Bach, 2015; Prøitz & Borgen, 2010; Uldalen, 2016; Wærenskjold, 2019). At innsats fremstår som den enkeltfaktoren flest elever oppfatter vektlegges, står i noe motsetning til Mørken (2010) sine resultater, som viser at lærere

vektlegger ferdigheter med hele 51 %. Studien ble imidlertid gjennomført før innsats ble gjeninnført ved revidering av Kunnskapsløftet i 2012 (Mørken, 2010). På grunn av at kompetansemålene elevene ble vurdert etter vektla fysisk-motoriske ferdigheter og idrettslige prestasjoner (Lyngstad, 2019), kan det anses som naturlig at ferdigheter utgjorde en stor del av vurderingsgrunnlaget. Denne studien har benyttet samme måleinstrumentet om vurderingskriterier som i Moen et al. (2018) sin studie. Utvalget hennes består imidlertid av ungdomsskoleelever. I hennes studie er også innsats og ferdigheter de faktorene størst prosentandel elever er enig i at vektlegges. Resultatene er også like når det gjelder teoriprøver som den faktoren færrest elever er enig i at vektlegges. Egne forutsetninger er den enkeltfaktoren flest elever har svart «vet ikke» på, i tillegg til at en firedel av utvalget har svart midtkategorien «verken eller». Det kan derfor se ut til å herske usikkerhet knyttet til hvorvidt egne forutsetninger tas hensyn til i vurderingen (Moen et al., 2018).

Innsats og egne forutsetninger

Tidligere forskning er ganske tydelig på innsatsens sentrale plass i vurderingsgrunnlaget (Bach, 2015; Thorsnæs, 2019). Også undersøkelser som er gjort før revidering av Kunnskapsløftet, hvor innsats ikke skulle telle i vurderingen, viste at lærere likevel valgte å vektlegge innsats på grunn av dets naturlige plass (Jonkås, 2009; Mørken, 2010; Prøitz & Borgen, 2010; Vårtun, 2012). Av den grunn er det kanskje ikke så overraskende at innsats er det kriteriet flest elever er enig i at vektlegges. At både resultatene fra denne studien og tidligere forskning viser at innsats står sentralt i vurderingsarbeidet, indikerer at de forskriftfestede vurderingsendringene som kom høsten 2012 blir ivaretatt (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Tidligere studier viser at innsats utgjør en vesentlig del for å få karakteren 4 og 5 (Aasland et al., 2019; Bach, 2015; Prøitz & Borgen, 2010; Wærenskjold, 2019). At korrelasjonsmatrisen i vedlegg 11 viser signifikant, moderat, positiv sammenheng mellom karakter og det å oppfatte at innsats vektlegges i vurderingen, kan dermed sies å støtte tidligere forskning. Resultatene tilsier at desto mer enig en elev er i at innsats vektlegges ved karaktersetning, desto bedre halvårsvurdering har eleven.

I Forskrift til opplæringslova (2006) presiseres det at elevenes forutsetninger ikke skal trekkes inn i vurderingen. Samtidig skriver Utdanningsdirektoratet (2015a) at elevenes forutsetninger skal trekkes inn i tilfeller hvor de er integrert i kompetansemålene. Videre skriver Utdanningsdirektoratet (2015a) at alle elever skal ha like muligheter til å kunne oppnå god karakter tross lav kompetanse og dårlige forutsetninger, på grunn av at innsats er en del av

vurderingsgrunnlaget. At elevene i denne studien opplever innsats som det mest sentrale vurderingskriteriet, er i tråd med dette. At under halvparten av respondentene er enig i at egne forutsetninger utgjør en del av vurderingsgrunnlaget, er derimot noe overaskende. I tillegg er egne forutsetninger den enkeltfaktoren hvor flest elever har svart midtkategorien «verken eller» og «vet ikke» på. Det ser dermed ut til at det er stor usikkerhet når det gjelder hvorvidt egne forutsetninger tas hensyn til ved karaktersetning. Resultatene indikerer dermed at vurdering av innsats er i tråd med forskriften, men når det gjelder egne forutsetninger hersker det mer usikkerhet (Moen et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Moen et al. (2018) trekker frem behov for større fokus på informasjon til elevene knyttet til hva som vektlegges ved vurdering og karaktersetning i kroppsøving, og fremhever VfL som et effektivt verktøy for dette. Dette resonnementet støttes av signifikant, sterk, positiv sammenheng mellom det å oppfatte at egne forutsetninger vektlegges i vurderingen og VfL-erfaring i kroppsøving. Det indikerer at elever som har erfaring med VfL, også opplever at egne forutsetninger inkluderes som vurderingsgrunnlag. Det kan dermed se ut til at VfL bidrar til større åpenhet rundt vurderingspraksisen, og at i tilfeller hvor VfL praktiseres, er elevene i større grad informert om hvilke faktorer som spiller inn i vurderingssituasjonen, i tråd VfL-prinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Ferdigheter og kunnskap

Tidligere studier viser at innsats utgjør en vesentlig del for å få karakteren 4 og 5, men at elevene må vise gode ferdigheter og kunnskap for å kunne oppnå karakteren 6 (Aasland et al., 2019; Bach, 2015; Prøitz & Borgen, 2010; Wærenskjold, 2019). Videre viser korrelasjonsmatrisen at det ikke er noen signifikant sammenheng verken mellom ferdigheter og karakter eller kunnskap og karakter. Resultatene indikerer dermed at elever med ulike karakterer ikke opplever ferdigheter og kunnskap som vurderingskriterier ulikt, på tross av at tidligere forskning viser at elever må vise gode ferdigheter og kunnskap for å oppnå toppkarakter (Aasland et al., 2019; Bach, 2015; Prøitz & Borgen, 2010; Wærenskjold, 2019). Det er likevel ikke utenkelig at lærere differensierer vurderingen etter elevenes nivå uten at elevene selv er klar over det. Det kan også tenkes at elever med karakteren 6 har andre preferanser for hva gode ferdigheter er, sammenlignet med de andre elevene. Dette kan medføre at de selv ikke opplever at det er ferdigheter som gjør at de skiller seg ut for å få karakteren 6. Samtidig er det viktig å påpeke at forskningslitteraturen antyder at det først er på karakteren 6 at elevene må vise gode ferdigheter og kunnskap (Aasland et al., 2019; Bach, 2015; Prøitz & Borgen, 2010; Wærenskjold, 2019). Korrelasjonsmatrisen viser signifikant, sterk, positiv sammenheng mellom ferdigheter og

kunnskap. Elever som rapporterer å oppleve ferdigheter som vurderingskriterium, opplever også at kunnskap vektlegges. Med andre ord ser det ut til at disse kriteriene har mye til felles.

Innsats som vurderingsgrunnlag gjør at elever kan oppnå en god karakter, tross lav kompetanse og dårlige forutsetninger. Samtidig er ferdigheter en del av kompetansebegrepet i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a). At omtrent 75 % av elevene er enig i at ferdigheter vektlegges ved karaktersetting, indikerer at ferdigheter utgjør en vesentlig del av vurderingsgrunnlaget. Det kan dermed sies å ikke være helt i tråd med prinsippet om at alle elever skal kunne oppnå en god karakter, selv med lav kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Fysiske tester

Opp mot halvparten av respondentene er enig i at fysiske tester legges vekt på ved karaktersetting. Tidligere forskning viser at fysiske tester anvendes i kroppsøvingundervisning, men hvorvidt det vektlegges i vurderingen varierer (Aasland et al., 2019; Bach, 2015; Gjertsen, 2015; Græsholt, 2011; Jonskås, 2009; Leirhaug & MacPhail, 2015; Prøitz & Borgen, 2010). Opp mot syv av ti elever i Moen et al. (2018) sin studie rapporterte å være enig i at fysiske tester vektlegges i vurderingen, samtidig som kun 2 % av lærerne oppga å vektlegge fysiske tester i svært stor grad. Det kan dermed tenkes at fysiske tester forekommer i undervisningen, men at det ikke nødvendigvis settes karakter på bakgrunn av testresultatet. Enkelte studier viser at testresultater først og fremst benyttes for å vurdere elevenes innsats og utvikling (Bach, 2015; Prøitz & Borgen, 2010). Svarene på spørreskjemaene i denne studien viser imidlertid at elevene opplever at testresultater benyttes ved vurdering og karaktersetting. Det er likevel umulig å fastslå hvilke intensjoner lærerne har med å anvende fysiske tester, i hvor stor grad de vektlegges, og på hvilken måte de spiller inn på karakteren.

Teoriprøver

Det ser ut til at tidligere studier er noe uenig i hvorvidt teoriprøver anvendes i vurderingssituasjoner. Bach (2015) sine resultater viste at teoriprøver fortsatt benyttes for å sette karakter. Moen et al. (2018) sine resultater viser derimot at teoriprøver er den enkeltfaktoren elevene er mest uenig i at vektlegges, og som ingen lærere oppgir å legge vekt på. Utdanningsdirektoratet (2018) presiserer at lærere skal bruke sitt profesjonelle skjønn til å foreta vurdering. På samme måte som at fysiske tester ikke fanger opp elevenes måloppnåelse av kompetansemålene, vil heller ikke teoriprøver fange opp elevenes kompetanse i å blant annet «praktisere», som er et mye brukt begrep i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette kan igjen ses i sammenheng med at læreren, med sitt profesjonelle skjønn, er best egnet til å foreta en vurdering av elevene uten bruk av kvantitativ testing (Birch, 2017). Deskriptiv

statistikk i vedlegg 10 viser at teoriprøver skiller seg tydelig ut som den enkeltfaktoren flest elever er helt uenig i at vektlegges ved karaktersetning. Samtidig viste figur 3 at teoriprøver er den faktoren færrest elever er enig i at vektlegges. På den andre siden er en firedel av utvalget enig. Det kan tenkes at teoriprøver anvendes i enkelte klasser, men at det ikke benyttes på alle trinn. Ut fra elevenes svar er det overordnet sett ikke fremtredende i vurderingen.

Divergerende vurderingspraksis

Til tross for at resultatene i denne studien avdekker hvilke kriterier elever ved en skole oppfatter at de vurderes etter i kroppsøving, er det viktig å påpeke at tidligere forskning viser divergerende vurderingspraksis (Jonkås, 2009; Lyngstad et al., 2011; Prøitz & Borgen, 2010; Uldalen, 2016; Vårtun, 2012). I veiledning til læreplanen presiseres det at skoler og lærere har stort handlingsrom i valg av aktiviteter og metoder i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Samtidig presiseres det at læreren med sitt profesjonelle skjønn er mest egnet til å foreta elevvurdering i faget (Birch, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2018). Tidligere forskning antyder likevel at lærere opplever frustrasjon knyttet til lite definerte sentrale styringer, og at dette skaper usikkerhet knyttet til hva som skal vektlegges i vurderingen (Jonkås, 2009; Vårtun, 2012). Samtidig kan det tenkes at de store endringene fra reform 94 til Kunnskapsløftet, og revidering av planen i 2012 bidrar til usikkerhet blant lærere. Det er derfor viktig å påpeke at det ikke nødvendigvis er samme praksis ved andre skoler.

Denne studien indikerer at innsats har etablert seg i vurderingspraksisen i tråd med rundskriv (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Moen et al. (2018) fant noe avvik mellom det elevene oppfatter at lærere vektlegger, og det lærere oppgir å vektlegge. I studien trekkes det derfor frem at det hersker noe usikkerhet omkring bruk av tester, inkludering av elevenes forutsetninger og ferdigheter. Dette er i tråd med andre studier som viser at lærere er kritisk til egen vurderingspraksis, blant annet på grunn av lite definerte sentrale styringer og stor lokal frihet (Jonkås, 2009; Vårtun, 2012). Avslutningsvis trekker Moen et al. (2018) frem behov for større fokus på informasjon til elevene angående hva som vektlegges ved karaktersetning, i tråd med prinsippene for VfL (MacPhail & Halbert, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2015b).

6.2 Hvordan ulike faktorer påvirker kroppsøvingsskarakteren

Den gjennomsnittlige karakteren blant elevene er 4,23, med en spredning fra karakteren 2 til karakteren 6. Adjusted r-squared viser at de uavhengige variablene forklarer 38 % av variansen til karaktervariabelen, og at modellen i sin helhet er signifikant ($p < 0,05$). Betaverdiene viser at

samspillsleddet mellom prestasjonsorientering og kjønn har størst forklaringskraft på karaktervariabelen.

6.2.1 Målorientering

Innledningsvis ble to motstridende mål i læreplanen operasjonalisert gjennom målorienteringsteori (Lyngstad, 2019; Nicholls, 1984). På grunn av at læreplanen både innehar mål om idrettslige prestasjoner og ferdigheter, og individuelt utviklingsfokus, er det rimelig å anta at både prestasjonsorientert målperspektiv og oppgaveorientert målperspektiv har positiv innvirkning på kroppsøvingsskarakteren. I den sammenheng ble H1 og H2 nedfelt. Verken regresjonsanalysen eller korrelasjonsmatrisen viser at oppgaveorientering har signifikant påvirkning på karakteren. Resultatet støtter dermed ikke H1 og hypotesen forkastes. Med andre ord får ikke elever med oppgaveorientert målperspektiv bedre karakterer enn elever som scorer lavere på oppgaveorientering.

Utgangsmodellen av regresjon og korrelasjonsmatrisen viser at prestasjonsorientert målperspektiv påvirker kroppsøvingsskarakteren positivt. I den endelige regresjonsmodellen er ikke prestasjonsorientering signifikant. Med det gitte signifikansnivået er variabelen likevel minimalt unna å være signifikant ($p=0,055$). Som allerede nevnt i resultatkapitlet, er det dermed en potensiell type 1-feil, hvor hypotesen feilaktig forkastes. Likevel inneholder modellen samspillsledd mellom kjønn og prestasjonsorientering, og det er trolig dette samspillet som gjør at prestasjonsorientering alene ikke er signifikant. At samspillsleddet er signifikant viser at det har positiv påvirkning på karakteren, men hvor stor effekten er, er betinget av verdien på kjønnsvariabelen. Selv om det er av positiv betydning for både jenter og gutter, er effekten størst på guttenes karakterer. Når dette tas i betraktning, støtter resultatene opp under H2. Isolert sett har jenter bedre forutsetninger for å få god karakter sammenlignet med gutter. Men slik samspillsleddet og prediksjonen viser, er gutter som scorer høyt på prestasjonsorientering og lavt på oppgaveorientering de med best forutsetninger for å oppnå høyest karakter.

Oppgaveorientert målperspektiv

Tabell 5 viser at gjennomsnittet for oppgaveorientering er høyere enn for prestasjonsorientering, både for jenter og gutter. Ut fra teorien vil det si at elevenes mål overordnet sett er knyttet til læring (Nicholls, 1984). Likevel viser regresjonsmodellen og korrelasjonsmatrisen at det å ha læringsmål ikke har noen påvirkning på karakteren i faget. Med utgangspunkt i at oppgaveorientering ble benyttet for å operasjonalisere mål i læreplanen som omhandler individuell ferdighetslæring med måloppnåelse etter øvings og treningsprinsipper ut

fra elevenes egne forutsetninger, ser det ikke ut til at karaktersettingen foretas ut fra disse kompetansemålene (Lyngstad, 2019; Nicholls, 1984).

Kroppsøvfaget skiller seg fra andre fag ved at læring i og gjennom bevegelse står sentralt. I VGS blir ferdighetslæring og funksjonell bruk av ferdigheter i et utvalg aktiviteter fremtredende. Praktisering av aktiviteter og treningsmetoder som bidrar til utvikling og fremgang hos den enkelte blir vektlagt (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Læreren med sitt profesjonelle skjønn er best kvalifisert til å foreta en vurdering av elevene (Birch, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kan tenkes at oppgaveorientering ikke påvirker elevkarakteren i faget fordi det er vanskelig for læreren å observere individuell ferdighetslæring ut fra øvings- og treningsprinsipper. Samtidig inneholder læreplanen kompetansemål hvor ferdighet og prestasjonsfokus er sentralt, hvor måloppnåelse defineres av forhåndsbestemte idrettslige prestasjoner. Lyngstad (2019) påpeker at det er vanskelig å forene de to motstridende synene i et helhetlig fagsyn. Resultatene støtter dermed denne antakelsen, ved at det individuelle utviklingsperspektivet ikke ser ut til å ha betydning i vurderingssituasjonen. Det er problematisk når vurderingspraksisen motsier målene i læreplanen (Aasland et al., 2019; Leirhaug, 2016a). Resultatene kan også sies å være i strid med at alle elever skal kunne oppnå god karakter tross lav kompetanse og dårlige forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Studiene som ble presentert i tidligere forskning om målorientering og karakter viser en relativt klar tendens når det gjelder oppgaveorientering og karakter. Samtlige studier som har brukt den todelte og tredelte modellen viser positiv sammenheng mellom oppgaveorientering og karakter (Hardre et al., 2009; Hardré & Sullivan, 2008; Myhre, 2015; Usán et al., 2019). At regresjonsmodellen i denne studien viser at elever med oppgaveorientert målperspektiv ikke får bedre karakter enn elever som scorer lavt på oppgaveorientert målperspektiv, er derfor noe overraskende. De fleste studiene i kapitlet om tidligere forskning baseres likevel på gjennomsnittskarakter i flere fag (Hardre et al., 2009; Hardré & Sullivan, 2008; Hejazi et al., 2012; Usán et al., 2019). Mehus (2016) advarer i sin studie mot å slå sammen karakterer i ulike fag til ett sammensatt mål. Resultatene i undersøkelsen hans viser ulike mønstre for hva som påvirker eller har sammenheng med karakter i kroppsøving, sammenlignet med andre fag. Ved å bruke samlet mål på karakter kan en derfor gå glipp av sentrale sammenhenger (Mehus, 2016). Det kan dermed tenkes at oppgaveorientering er en positiv indikator for å få gode karakterer i de fleste fag, men at det ikke nødvendigvis er positivt i kroppsøvingssammenheng.

Prestasjonsorientert målperspektiv

Prestasjonsorientert målperspektiv er benyttet for å operasjonalisere læreplanens ferdighets- og prestasjonsfokus, hvor måloppnåelse defineres ut fra forhåndsbestemte fysisk-motoriske kriterier og idrettslige prestasjoner (Lyngstad, 2019; Nicholls, 1984). Både regresjonsmodellen og korrelasjonsmatrisen viser tydelig at prestasjonsorientering påvirker karakteren positivt. Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at effekten er større for gutters karakter enn jenters karakter. Til tross for at elevenes dominerende målorientering er oppgaveorientering, ser det ut til at den delen av læreplanen som omfatter ferdigheter og prestasjoner ivaretas i større grad i vurderingssammenheng.

Tidligere studier viser positiv sammenheng mellom prestasjonsorientering og karakter (Myhre, 2015; Usán et al., 2019). Prestasjonsorientering er i utgangspunktet en mer maladaptiv målorientering enn oppgaveorientering (Roberts, 2012b). Myhre (2015) gjør et poeng ut av at prestasjonsorientering kan være adaptiv så lenge individet lykkes. Dersom det er tilfelle at fysiske tester eller lignende former for vurdering anvendes for å sette karakter på elevene, kan slike situasjoner brukes som middel for å demonstrere og sammenligne ferdigheter med medelever. En elev med dominerende prestasjonsorientering har mål hvor suksess realiseres når prestasjonen overgår andres prestasjoner. Karakter kan anses som en slik prestasjon, og prestasjonsorientering kan på den måten være en adaptiv kilde til god karakter (Myhre, 2015). En slik forklaring er imidlertid avhengig av hvordan vurderingen praktiseres. Dersom vurderingspraksisen baseres på elevenes prestasjoner, kan et slikt resonnement forklare årsaken til sammenhengen. At resultatene knyttet til vurderingskriterier viser at innsats vektlegges i størst grad, og at fysiske tester og teoriprøver anvendes i mindre grad, støtter ikke et slikt resonnement. Likevel var ferdigheter den enkeltfaktoren etter innsats flest elever var enig i at vektlegges, samtidig som prestasjonsorientering påvirker karakteren positivt. Det kan dermed tenkes at elever med høy måloppnåelse kjennetegnes ved demonstrasjon av ferdigheter.

Korrelasjonsmatrisen i vedlegg 11 viser moderat sammenheng mellom prestasjonsorientering og karakter, samtidig som regresjonsmodellen viser at prestasjonsorientering har positiv betydning for elevenes karakter. Denne sammenhengen kan forklares ut fra den tredelte og 2x2-modellen (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Thrash, 2001) og tidligere forskning. Blant studiene presentert i kapittel 3.1.1 er det bred enighet om at tilnærmende prestasjonsorientering har positiv sammenheng med karakteren, samtidig som unnvikende prestasjonsorientering har ingen eller negativ sammenheng med karakter (Hardre et al., 2009; Hardré & Sullivan, 2008; Hejazi et al., 2012). Basert på tidligere forskning er det nærliggende å tro at elever som scorer

høyt på prestasjonsorientering og får gode karakterer, har tilnærmende prestasjonsorientert målperspektiv fremfor unngående prestasjonsorientert målperspektiv. Det vil si at elever som får god karakter i kroppsøving er elever som søker å demonstrere sine ferdigheter for å få positive tilbakemeldinger, fremfor elever som søker å unngå og vise manglende ferdigheter i frykt for negative tilbakemeldinger (Elliot & Harackiewicz, 1996). Videre kan det antas at det å demonstrere egne ferdigheter springer ut fra idretten. Korrelasjonen støtter imidlertid ikke en slik sammenheng, da det ikke er noe signifikant sammenheng mellom prestasjonsorientert målperspektiv og idrettsdeltakelse.

6.2.2 Vurdering for læring og oppfattelse av rettferdighet i vurderingspraksisen

Hensikten med VfL er å øke elevenes læringsutbytte (Engh, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette gjør det rimelig å forvente at elever med VfL-erfaring får bedre karakterresultat enn elever som erfarer mindre VfL (Leirhaug, 2016a). På bakgrunn av dette ble H3 utformet. Regresjonsanalysen viser imidlertid at VfL har signifikant, negativ påvirkning på karakteren. Med andre ord har elever som erfarer VfL i kroppsøving dårligere karakter i faget enn elever som opplever VfL i mindre grad. Resultatet støtter dermed ikke H3, og hypotesen forkastes. Beta-verdien på VfL er imidlertid den laveste av alle signifikante i modellen, som vil si at VfL-erfaring er den enkeltfaktoren med lavest betydning for karakteren. Elevenes gjennomsnittlige svar på VfL var 3. Det indikerer at elevene, overordnet sett, verken er uenig eller enig i at de opplever VfL i kroppsøvingundervisningen.

Den faktoren som viste seg å ha størst betydning i Leirhaug (2016a) sin modell, var oppfatning av rettferdighet i lærerens vurderingspraksis. Dette er et sammensatt mål bestående av påstander om elevenes synes de får den karakteren de fortjener, og om kroppsøvingslæreren gir rettferdige karakterer. På grunn av denne variabelens sterke påvirkning på karakter i Leirhaug (2016a) sin studie, ble H4 utformet, hvor det forventes positiv påvirkning. Regresjonsanalysen viser at denne variabelen har signifikant, positiv påvirkning på karakteren. Resultatene støtter derfor opp under H4. Den gjennomsnittlige scoren på det sammensatte målet av rettferdighet i lærerens vurderingspraksis var midt mellom svarkategori 3 og 4. Det vil si at elevene overordnet sett er mer enig enn uenig i at vurderingspraksisen er rettferdig. Likevel var standardavviket relativt høyt, som viser at det er stor spredning i elevenes svar.

Vurdering for læring

På tvers av fag og alderstrinn viser tidligere forskning at elever og studenter som har erfaring med VfL har bedre karakterer enn de som ikke har erfaring med VfL (Carrillo-de-la-Pena et al.,

2009; Klute et al., 2017; Ozan & Kınca, 2018). At regresjonen i denne studien viser negativ påvirkning, er derfor overraskende både ut fra teorien og tidligere forskning (Engh, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Flesteparten av studiene som er presentert i kapittel 3.2.1, er gjort med utgangspunkt i andre fag enn kroppsøving. Leirhaug (2016a) sin undersøkelse er i likhet med denne studien, gjennomført i kroppsøvingsfaget med videregående elever.

Tidligere forskning som er gjort på VfL i kroppsøving, viser at det er svakt implementert (Eggesvik & Johansen, 2012; Gjertsen, 2015; Grøsholt, 2011; Hansen, 2016; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug et al., 2016; Palm, 2014). Årsaker til at det ikke er velimplementert er knyttet til manglende kunnskap om hvordan VfL bør praktiseres i kroppsøving (Leirhaug, 2016a; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015). Samtidig viser det seg å være divergerende praksis og usikkerhet blant lærere knyttet til hvilke kriterier som skal legges til grunn i vurderingen (Jonskås, 2009; Prøitz & Borgen, 2010; Vinje & Brattenborg, 2017; Vårtun, 2012). Prinsippene for god undervisningsvurdering innebærer at elevene vet hva som forventes, tilbakemeldinger om kvaliteten på deres prestasjon, råd om hvordan de kan forbedre seg og involveres i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Med andre ord er det helt avgjørende med åpenhet rundt vurderingspraksisen. Men dersom lærerne selv er usikre på hvordan de bør vurdere elevene, eksempelvis i hvor stor grad innsats skal trekkes inn, og hvilke elevforutsetninger som er relevante for de ulike elevene og kompetansemålene (Vinje & Brattenborg, 2017), vil det være vanskelig å implementere prinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Kroppsøving er et praktisk estetisk fag, hvor læring i og gjennom bevegelse står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Samtidig tar formativ vurdering og VfL utgangspunkt i klasseromsundervisning (Engh, 2017). Det kan derfor tenkes at kroppsøvingsfagets praktiske form gjør det vanskelig å implementere VfL. En del av VfL er å kartlegge hvor elevene er i læringsprosessen gjennom å tolke eksisterende dokumentasjon av elevenes nåværende kompetanse (Engh, 2017; Leirhaug, 2016b). Kompetanse i kroppsøving lar seg ikke fange opp gjennom kvantitative verktøy som testing eller teoriprøver (Birch, 2017). I mange andre fag blir verb som å *gjøre greie for* eller å *drøfte* brukt i formulering av kompetansemål, mens kroppsøvingsfagets kompetansemål omhandler i stor grad å *praktisere* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det kan tenkes at det er utfordrende å kartlegge elevenes kompetanse i det å praktisere. I tillegg skiller kroppsøving seg fra andre fag ved at elevenes forutsetninger og innsats skal trekkes inn i vurderingen, samtidig som læring foregår i og gjennom bevegelse (Forskrift til

opplæringslova, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015a, c; Vinje & Brattenborg, 2017). Det er ikke utenkelig at resultatene preges av hvilket fag undersøkelsene har foregått i.

Leirhaug (2016a) gjør et poeng ut av at VfL sin negative innvirkning på karakter ikke nødvendigvis betyr at VfL ikke medfører økt læringsutbytte. Årsaker som trekkes frem er at læringsutbytte av formativ vurdering er ulik de kriteriene som lærere faktisk bruker ved karaktersetting (Leirhaug, 2016a). Denne antakelsen støttes av andre studier som viser at elever ikke er opptatt av å kjenne lærings- og kompetansemål, på grunn av at karakteren bestemmes av faktorer som å vise god innsats, fysisk kapasitet og gode ferdigheter (Olsen, 2017; Thorsnæs, 2019; Wærenskjold, 2019). På den måten blir VfL-praksiser overskygget av den summative vurderingen. Elevenes fokus på karakteren er stor, noe som hemmer fokus på læringsprosessen (Thorsnæs, 2019). VfL-prinsippene innebærer blant annet at elevene forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem (Engh, 2017; MacPhail & Halbert, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2015b), samtidig som elevene må ta ansvar for egen læring (Black & Wiliam, 2009). Dette er imidlertid utfordrende å ivareta dersom elevene anser VfL som meningsløst. Dersom det er tilfellet at innsats, fysisk kapasitet og gode forutsetninger er faktorer som er mer avgjørende for karakteren enn VfL (Olsen, 2017; Thorsnæs, 2019; Wærenskjold, 2019), er det heller ikke så overaskende at VfL påvirker karakteren negativt.

Oppfatning av rettferdig vurderingspraksis

At oppfatning av rettferdig vurderingspraksis er blant variablene med størst forklaringskraft på karaktervariabelen, er i tråd med Leirhaug (2016a) sine resultater. Regresjonsanalyse bygger på en forståelse om at det er de uavhengige variablene som påvirker den avhengige variabelen (Midtbø, 2012). Men på grunn av at studien følger tversnittdesign og elevene allerede hadde fått halvårsvurderingen da datainnsamlingen ble gjennomført, kan det tenkes at elever som var fornøyde med karakteren sin i større grad svarte at de synes vurderingspraksisen er rettferdig.

Samtidig har VfL-erfaring signifikant, positiv sammenheng med det å oppfatte vurderingspraksisen som rettferdig. Det vil si at elever som rapporterer å ha erfaring med VfL opplever vurderingspraksisen som mer rettferdig enn elever som har mindre erfaring med VfL. Til tross for at resultatene i denne studien viser at VfL ikke medfører bedre elevkarakterer, ser det ut til å bidra positivt til oppfatning av rettferdighet i lærerens vurderingspraksis.

6.2.3 Kjønn, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå

Tidligere forskning viser at gutter får bedre karakter i kroppsøving enn jenter, at elever som deltar i idrettslag får bedre karakterer enn elever som ikke deltar i idrettslag, og at fysisk

aktivitetsnivå har positiv innvirkning på karakteren (Aasland et al., 2019; Ligestad, 2017; Leirhaug, 2016a; Mehus, 2016; Olsen, 2017; Wærenskjold, 2019). På grunn av dette ble H5, H6 og H7 utformet. Resultatene i den endelige regresjonsmodellen viser imidlertid at jenter får bedre karakterer enn gutter. Dermed forkastes H5. Når det gjelder H6 og H7 viser både regresjonsmodellen og korrelasjonsmatrisen at deltakelse i idrettslag og fysisk aktivitetsnivå har positiv innvirkning på karakteren i kroppsøving. Resultatene støtter derfor H6 og H7.

Kjønn

Regresjonsanalysen viser at jenter får bedre karakterer enn gutter. Kjønnsvariabelen er blant faktorene med størst forklaringskraft på karaktervariabelen. Deskriptiv statistikk viser at gjennomsnittskarakteren blant jentene er 4,26, samtidig som guttenes gjennomsnittskarakter er 4,19. Med andre ord er ikke forskjellen særlig stor. Standardavviket blant guttene er høyere, noe som vil si at det er større spredning i guttenes karakterer. At jentene får bedre karakterer enn gutter strider likevel mot funn i tidligere forskning (Aasland et al., 2019; Ligestad, 2017; Leirhaug, 2016a; Mehus, 2016). Også på landsbasis får gutter bedre kroppsøvingsskarakter enn jenter (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det er imidlertid viktig å påpeke at til tross for at jenter har bedre karaktergjennomsnitt enn gutter, viser prediksjonen at gutter som scorer lavt på oppgaveorientering og høyt på prestasjonsorientering har best forutsetninger til å oppnå høyest karakter.

Idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå

Resultatene underbygger tidligere forskning om at idrettsaktive og fysisk aktive elever får bedre karakterer enn elever som trener mindre i idrettslag, og er mindre fysisk aktive (Aasland et al., 2019; Leirhaug, 2016a; Mehus, 2016; Olsen, 2017; Wærenskjold, 2019). På grunn av at kroppsøving er et praktisk estetisk fag hvor trening og livsstil er et av tre hovedområder, er det ikke så overraskende at fysisk aktive elever får bedre karakterer enn elever som i mindre grad er fysisk aktive. Samtidig er formålet med kroppsøvingsfaget fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elever som scorer høyt på fysisk aktivitetsnivå tilfredsstiller i større grad formålet med faget. Elevenes forutsetninger skal trekkes inn i vurderingen kun når det er integrert i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Samtidig presiseres det at elever med svake ferdigheter og dårlige forutsetninger skal kunne oppnå en god karakter på grunn av at innsats inkluderes i vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Enkelte hevder at kroppsøvingsfaget reproducerer en diskurs om hvilke elever som er dyktige basert på idrettslige prestasjoner (Aasland et al., 2019). Basert på resultatene er det imidlertid vanskelig å si noe om. Korrelasjonsmatrisen viser at idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå

er blant variablene med sterkest sammenheng med karakter. Betaværdien i regresjonsanalysen viser derimot at idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå ikke er blant variablene med sterkest påvirkning på karakteren. Det kan tenkes at den sterke innvirkningen av oppfatning av rettferdig vurdering og samspillsleddet mellom kjønn og prestasjonsorientering er så sterk at den overskygger noe av sammenhengen mellom idrettsdeltakelse og karakter. Til tross for at idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå ikke er blant variablene med sterkest innvirkning på karakter, viser resultatene at de har signifikante påvirkninger.

I Wærenskjold (2019) sin studie trekker en lærer frem at god fysisk form er et kriterium for å oppnå toppkarakteren. Forfatteren i studien gjør et poeng ut av at omfanget av kroppsøvingsundervisningen ikke er stort nok til å kunne forvente at elevene oppnår god fysisk form. Dersom elevene selv må ta ansvar for fysisk form, vil elever som har bakgrunn fra idretten og/eller trener mye på fritiden ha best forutsetninger for å oppnå toppkarakteren (Aasland et al., 2019; Olsen, 2017; Wærenskjold, 2019). I forlengelse av dette mener Aasland et al. (2019) og Leirhaug (2016a) at det er problematisk når vurderingspraksisen ikke gjenspeiler undervisningens innhold. En vurderingspraksis hvor fysisk form vektlegges strider mot Utdanningsdirektoratet (2015a) sine presiseringer om at innsats som vurderingsgrunnlag skal bidra til at alle elever skal kunne oppnå høy måloppnåelse tross lav kompetanse og dårlige forutsetninger.

6.3 Metodiske betraktninger

Utvalget består av 141 elever fra en skole i Trøndelag. Det betyr at resultatene ikke kan generaliseres til resten av populasjonen. Det kan tenkes at mange av resultatene ville vært like ved andre videregående skoler, men på grunn av at det ikke er brukt sannsynlighetsutvelgning kan det ikke fastslås at resultatene er de samme (Ringdal, 2014).

På grunn av lite forskning om elevers oppfatning av vurdering med kvantitativ metode, var det et poeng at utvalget bestod av elever. For at vurderingspraksisen skal være transparent, er det avgjørende at elever har samme oppfatning som lærere om hva som ligger til grunn for karakteren (Leirhaug et al., 2016). Moen et al. (2018) sin studie viser at det kan være avvik mellom det lærer vektlegger, og det elevene oppfatter at vektlegges. Det er likevel viktig å påpeke at karaktersetning skjer av lærer, og at både den avhengige variabelen og de øvrige variablene består av elevenes rapporteringer (Kuncel et al., 2005). Det kan derfor være noe avvik mellom det elevene oppfatter, og vurderingen slik læreren praktiserer den.

Regresjonsanalyse bygger på et eksplisitt årsaksperspektiv, med en forståelse om at de uavhengige variablene påvirker den avhengige variabelen (Midtbø, 2012). Denne studien bygger på et tverrsnittdesign. Det vil si at innsamling av data av mange analyseenheter er samlet inn på ett tidspunkt. En utfordring med slikt design er at det er utfordrende å si hvilke faktorer som påvirker, og hvilke som blir påvirket (Ringdal, 2014). Det er derfor viktig å påpeke at det ikke nødvendigvis er de uavhengige faktorene som påvirker elevkarakteren. Et eksempel på dette er det sammensatte målet på hvorvidt elevene oppfatter lærerens vurderingspraksis som rettferdig. Ved utfylling av spørreskjemaet hadde elevene fått halvårskarakteren sin. Det er denne selvrapporterte karakteren som utgjør den avhengige variabelen i regresjonen. Det er naturlig at elever som er fornøyd med halvårskarakteren rapporterer at lærerens vurderingspraksis er rettferdig. Motsatt kan det tenkes at elever som ikke er fornøyd med karakteren sin i større grad er uenig i påstandene om rettferdighet i vurderingspraksis. På den måten kan det tenkes at det ikke nødvendigvis er de uavhengige variablene som påvirker den avhengige, men at det også kan være motsatt. På grunn av at variablene som brukes som uavhengige er hentet fra tidligere studier, kan det likevel sies å være en reliabel oppbygning av regresjonsmodellen.

7. Avslutning

Studien har undersøkt hvilke kriterier elever opplever at de vurderes etter i kroppsøving, og ulike faktors betydning for halvårsvurdering i faget. Resultatene viser at elevene oppfatter innsats, etterfulgt av ferdigheter og kunnskap som de mest sentrale vurderingskriteriene. Til tross for at tidligere forskning viser at elever må ha særdeles gode ferdigheter og kunnskap for å få karakteren 6 (Aasland et al., 2019; Wærenskjold, 2019), er det verken sammenheng mellom det å oppfatte at ferdigheter vektlegges og karakter, eller det å oppfatte at kunnskap vektlegges og karakter. Det ser ut til at innsats har etablert seg i vurderingspraksisen i tråd med Udir's rundskriv, men at det hersker noe usikkerhet knyttet til egne forutsetninger og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Opp mot halvparten av elevene oppfatter at fysiske tester vektlegges ved karaktersetning. Det ser dermed ut til at fysiske tester anvendes i undervisningen, men det er umulig å fastslå hvilke intensjoner som ligger bak. Teoriprøver er den faktoren færrest er enig og flest er uenig i at vektlegges. Det ser dermed ut til at denne enkeltfaktoren er av lavest betydning for karakteren.

Overordnet sett domineres elevenes målorientering av oppgaveorientering. Oppgaveorientert målperspektiv har likevel ikke signifikant påvirkning på karakteren. Elever som har prestasjonsorientert målperspektiv, får bedre karakterer enn elever som i mindre grad er prestasjonsorientert. Til tross for at elevenes mål i størst grad er knyttet til individuelt utviklingsfokus, er det altså mål med ferdighets- og prestasjonsfokus som er av positiv betydning i vurderingssituasjonen (Lyngstad, 2019; Nicholls, 1984). Jenter har i utgangspunktet gjennomsnittlig høyere karakter enn guttene, men gutter som scorer maksimalt på prestasjonsorientering og minimalt på oppgaveorientering har best forutsetninger for å oppnå høyest karakter.

Elever med liten VfL-erfaring får bedre karakter enn elever som rapporterer å ha mer erfaring med VfL. Dette strider imot tidligere forskning, som viser at implementering av VfL fører til bedre karakterer (Carrillo-de-la-Pena et al., 2009; Klute et al., 2017; Ozan & Kincal, 2018). Samtidig er resultatet i tråd med en tidligere studie om VfL og karakter i kroppsøving (Leirhaug, 2016a). Årsaker til resultatet som trekkes frem er at læring foregår i og gjennom bevegelse, at innsats og egne forutsetninger inkluderes i vurderingen og at forskningslitteraturen indikerer manglende kunnskap om hvordan VfL bør implementeres i kroppsøving (Leirhaug, 2016a; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2015a, c; Vinje & Brattenborg, 2017).

Jenter har bedre karakterer enn gutter, men differansen er ikke særlig stor. Resultatene strider likevel mot funn i andre studier (Lagestad, 2017; Leirhaug, 2016a; Mehus, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019b). Trening i idrettslag og fysisk aktivitetsnivå er positive faktorer for kroppsøvingsskarakter, i tråd med tidligere forskning (Aasland et al., 2019; Dowling, 2016; Mehus, 2016; Olsen, 2017; Säfvenbom et al., 2015; Wærenskjold, 2019).

7.1 Vurdering i kroppsøving- til fordel for enkelte?

Leirhaug (2016a) påpeker at fraværende sammenheng mellom VFL og karakter ikke nødvendigvis betyr at elevene ikke har lært noe. At elevenes målperspektiv domineres av å være oppgaveorientert, viser at elevene er opptatt av å lære i faget. Problemet er imidlertid at det individuelle utviklingsfokuset ser ut til å være fraværende når lærer skal sette karakterer, og at vurderingen dermed ikke foretas ut fra alle kompetansemålene (Lyngstad, 2019; Nicholls, 1984). At det å ha læringsmål ikke påvirker karakteren, kan ses i sammenheng med tidligere forskning om at elever ikke er interessert i å kjenne lærings- og kompetansemål, fordi de opplever faktorer som å vise god innsats, fysisk kapasitet og det å ha gode forutsetninger som mer avgjørende for hvilken karakter de får (Thorsnæs, 2019; Wærenskjold, 2019). Dermed kan det se ut til å være avvik mellom læreplanens målformuleringer og de kriterier som benyttes ved karaktersetning i faget (Aasland et al., 2019; Leirhaug, 2016a; Utdanningsdirektoratet, 2017). Det at VFL-erfaring og oppgaveorientering ikke påvirker karakteren positivt, kan sies å underbygge at enkelte elever har en fordel når det kommer til karaktersetning i faget (Aasland et al., 2019; Dowling, 2016; Mehus, 2016; Olsen, 2017; Säfvenbom et al., 2015; Wærenskjold, 2019).

Trening i idrettslag og det å være fysisk aktiv på fritiden er positive faktorer for elevkarakteren i kroppsøving. Dette underbygger tidligere forskning om at kroppsøvingsskarakter er bedre tilpasset idrettsaktive og fysisk aktive elever (Aasland et al., 2019; Dowling, 2016; Mehus, 2016; Säfvenbom et al., 2015; Wærenskjold, 2019). Samtidig viser figur 3 at ferdigheter er den enkeltfaktoren etter innsats flest elever er enig i at vektlegges ved karaktersetning. Det er rimelig å anta at elever med idrettsbakgrunn har fortrinn ved at de også på fritiden utvikler ferdigheter, som verdsettes i vurderingen i kroppsøvingsskarakteren (Aasland et al., 2019; Olsen, 2017; Wærenskjold, 2019). En utfordring med vurdering i kroppsøving, er de to motstridende målene i læreplanen, med prestasjonsfokus på den ene siden og individuelt utviklingsfokus på den andre (Lyngstad, 2019). Disse er hovedsakelig knyttet til Kunnskapsløftet. Nå står vi overfor en ny læreplanreform. I kroppsøvingsskarakteren er det idrettslige fokuset og prestasjonsfokuset tonet ned. Likevel ivaretar den nye læreplanen det idrettslige perspektivet, hvor idrettsaktiviteter inngår

som en del av bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det vil derfor være interessant å se hvordan den nye læreplanen vil fungere i praksis, og om kroppsøvingfaget fortsatt vil være bedre tilpasset enkelte elever.

7.2 Videre forskning

Studien setter søkelys på elevenes oppfatninger. Min litteraturstudie viste at det var få studier som undersøker vurdering i elevperspektiv, med bruk av kvantitative metode. Majoriteten benyttet kvalitativ metode. Selv om kvalitativ metode er godt egnet for å forstå elevers opplevelser, åpner kvantitativ metode til å undersøke med større utvalg. Dette gjør at en kan se sammenhenger, varians, hvordan uavhengige variabler påvirker den avhengige, og sammenligne resultater med tidligere forskning (Ringdal, 2014). For å få innblikk i hvilke faktorer elevkarakteren påvirkes av, er derfor kvantitativ metode godt egnet. I forlengelse av dette kan det tenkes at flere faktorer som påvirker elevkarakteren i kroppsøving ikke er inkludert i denne studien. Eksempelvis elever med minoritetsbakgrunn, foreldres utdanning, karakter i andre skolefag, lærerens utdanningsbakgrunn, undervisningens innhold, læringsmiljø etc.

Det ville vært interessant å inkludere både elever og lærere i samme studie. Moen et al. (2018) har foretatt en slik studie om vurderingskriterier i ungdomsskolen. Denne viste at det er noe avvik mellom det lærere oppgir å vektlegge, og det elevene oppfatter at vektlegges i vurderingen. Det kan derfor tenkes at det også er noe avvik mellom elevenes og lærerens oppfatninger i videregående skole. Samtidig ville det vært interessant å inkludere flere variabler enn det Moen et al. (2018) sin studie. Eksempelvis i hvilken grad læreren selv oppgir å praktisere nøkkelprinsippene for undervisningsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b), eller hvorvidt idrettsdeltakelse har betydning for karakteren.

Studien forholder seg hovedsakelig til det reviderte Kunnskapsløftet. Det ville vært interessant å gjennomføre samme studie ved tiltredelse av Fagfornyelsen. Som studien har vært inne på, vil ikke Fagfornyelse inneholde det samme idrettslige perspektivet og prestasjonsfokus (Utdanningsdirektoratet, 2019a). En longitudinell undersøkelse kan avdekke hvordan faktorer påvirker karakteren når den nye læreplanen tas i bruk. Det ville vært interessant å undersøke utviklingen med tanke på om kroppsøvingfaget fortsatt vil være bedre tilpasset de idrettsaktive og fysisk aktive elevene, og om det å ha læringsmål og VfL-erfaring vil påvirke karakteren. En longitudinell studie ville vært interessant for å kunne se tydeligere sammenhenger mellom årsak-virkning, særlig knyttet til VfL-erfaring og karakter. Samtidig indikerer forskningslitteraturen at VfL ikke er godt nok implementert. Flere peker på manglende

kunnskap om hvordan det bør praktiseres (Leirhaug, 2016a; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015). Det kan derfor se ut til at det er behov for eksperimentelle studier for å øke kunnskapen om hvordan Vfl bør praktiseres i kroppsøving.

8. Referanseliste

- Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvningsfag- noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre Skole*, 32(1), 36-40.
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, education and society*, 1-14.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). " Den læreplanen som ikke kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet.
- Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: en kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012* (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/297213/BachE%202015v.pdf?sequence=1>
- Biddle, S. J. H., Mautrie, N., Gorely, T. & Blamey, A. (2012). Interventions for Physical Activity and Sedentary Behavior. I G. C. Roberts & D. D. Treasure (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (s. 357-386). Bradford Road: Human Kinetics.
- Birch, J. E. (2017). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer* (s. 51-66). Oslo: Cappelen Damm.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-21.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvningsfaget? *Bedre Skole*, 27(2), 62-67.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Carrillo-de-la-Pena, M. T., Bailles, E., Caseras, X., Martínez, À., Ortet, G. & Pérez, J. (2009). Formative assessment and academic achievement in pre-graduate students of health sciences. *Advances in Health Sciences Education*, 14(1), 61-67.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppsøvningsfaget med blick på sosial klasse. I Ø. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249-268). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Duda, J. L. & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate.

- Eggesvik, J. P. & Johansen, A. (2012). *En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i kroppsøving sfaget i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanningsprogram* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Østfold). Hentet fra <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/148233/Eggesvik1.pdf?sequence=1>
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2012). Tester av forutsetninger for lineær og logistisk regresjonsanalyse. I T. A. Eikemo & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS : en praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 144-176). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediation Analysis *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3). <https://doi.org/doi:10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Engh, R. (2017). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gjertsen, Å. H. (2015). «Det her gjør jeg bare for å få en karakter». *Elevers erfaringer og meninger om vurderingspraksis, alternative vurderingsuttrykk og karaktervurderingens innflytelse på motivasjonen for å oppnå hovedmålene i kroppsøving i videregående skole* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Nord-Trøndelag). Hentet fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2567940/Gjertsen%C3%85shildHestness.pdf?sequence=1>
- Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøving sfaget?* (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171538/MAS_SA_Gr%C3%A6sholt.pdf?sequence=1
- Hansen, M. S. (2019). *Elevinvolving i kroppsøving sfagets vurderingspraksis: En kvalitativ studie av fire kroppsøving lærere i den videregående skolen sin vurderingspraksis og erfaring med elevinvolving, med spesielt fokus på vurdering for læring*

- (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2607049/Hansen%20MS%20v2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hansen, S. M. (2016). *Vurdering i kroppsøving–fra et elevperspektiv og et lærerperspektiv* (Bacheloravhandling, Nord Universitet). Hentet fra https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2403520/5226410_cand-5282058_5224938.pdf?sequence=1
- Hardre, P., Sullivan, D. & Crowson, H. M. (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools.
- Hardré, P. L. & Sullivan, D. W. (2008). Student differences and environment perceptions: How they contribute to student motivation in rural high schools. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 471-485.
- Hejazi, E., Lavasani, M. G., Amani, H. & Was, C. A. (2012). Academic Identity Status, Goal Orientation, and Academic Achievement among High School Students. *Journal of Research in Education*, 22(1), 291-320.
- Idrettsforbundet. (u.å.). <https://www.idrettsforbundet.no/om-nif/om-norges-idrettsforbund/>. Hentet fra <https://www.idrettsforbundet.no/om-nif/om-norges-idrettsforbund/>
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J. E. (2012). Ungdomsidrett i endring. *Tallenes tale om norsk*.
- Ingebrigtsen, J. E. (2015). Idrett og kroppsøving- to sider av samme sak? I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 34-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J. E. & Aspvik, N. P. (2015). Barns idrettsdeltagelse i Norge: litteraturstudie av barn i idretten.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171420/Jonsk%C3%A5s,%20Klaudia%20v2009.pdf?sequence=1>

- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplan for videregående opplæring: Kroppsøving: Felles allment fag for alle studieretninger*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J. & Reale, M. (2017). Formative assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence. *Regional Educational Laboratory Central: Retrieved from: ttp://ies. ed. gov/ncee/edlabs*.
- Krange, O. & Strandbu, Å. (2004). Ungdom, idrett og friluftsliv. *Skillelinjer i ungdomsbefolkningen og endringer fra 1992 til 2002*.
- Kuncel, N. R., Credé, M. & Thomas, L. L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of educational research*, 75(1), 63-82.
- Kurtze, N., Gundersen, K. T. & Holmen, J. (2003). Selvrapporert fysisk aktivitet i norske befolkningsundersøkelser—et metodeproblem. *Norsk epidemiologi*, 13(1), 163-170.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving?—En studie av jenter og gutters kroppsøvingskarakterer i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), Art. 5, 21, sider.
- Leirhaug, P. E. (2016a). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298-314.
- Leirhaug, P. E. (2016b). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring». *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge* (Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1>
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, education and society*, 20(5), 624-640.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2015). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge—en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2).
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving. *Udir.-rapport*.
- MacPhail, A. & Halbert, J. (2010). ‘We had to do intelligent thinking during recent PE’: students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 17(1), 23-39.
- Mehus, I. (2016). Fysisk aktivitet og skoleprestasjoner. I Ø. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og Idrett* (s. 269-290). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Midtbø, T. (2012). *Stata- en entusiastisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn).
- Myhre, U. (2015). *Målorienteringsteori og karakter: en kvantitativ studie om hvordan læringsklima og målorientering påvirker karakteren i treningslære og aktivitetlære til elever på idrettsfag* NTNU.
- Mørken, B. (2010). *Assessment in physical education* (Mastergradavhandling, Høgskolen i Telemark). Høgskolen i Telemark. Hentet fra https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438747/Master_thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, M. (2017). *Elevers erfaringer med vurderingspraksis i kroppsøvfingsfaget: En kvalitativ studie av idrettsaktive og ikke-idrettsaktive ungdommer* Universitetet i Agder; University of Agder.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving—et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 155-166.
- Ozan, C. & Kınca, R. Y. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1).
- Palm, T. A. (2014). *Assessing with Foucault: a critical study of assessment in physical education* (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra

- <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/221665/Palm2014v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering—det (u) muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen NIFU STEP*.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og Mangfold* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ringdal, K. & Wiborg, Ø. (2017). *Lær deg stata*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roberts, G. & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 6(1), 46-56.
- Roberts, G. C. (2012a). Contemporary Theories of Motivation: New Directions and Interpretations. I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (3. utg., s. 1-4). Bradford Road: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (2012b). Motivation in Sport end Exercise From an Achievement Goal Theory Perspective: After 30 Years, Where Are We? I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.), *Advances in Motivation in Spors and Exercise* (3. utg., s. 5-58). United Kingdom: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16(4), 337-347.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (2013). Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. *Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen*.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Thorsnæs, E. M. S. (2019). *På hvilken måte opplever elever i videregående skole formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende?* (Mastergradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet). Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2605793/Thorsn%c3%a6s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uldalen, I. (2016). *Fått som fortjent?: læreres setting av standpunktkarakter i kroppsøvingsfaget i videregående skole når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget* (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra

<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2400952/Uldalen%20Ingebj%C3%B8rg%20v2016.pdf?sequence=1>

Usán, P., Salavera, C. & Teruel, P. (2019). School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 877.

Utdanningsdirektoratet. (1994). R94. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/2-fagets-egenart/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Grunnleggende_ferdigheter?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Individuell vurdering Udir-5-2016*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/ii/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Film: Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-horingen-om-nye-lareplaner/film-hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Karakterstatistikk for videregående skole*. Hentet fra [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/?rapportsideKode=VGO_VGOkarakterer&filtre=EierformID\(-10\) EnhetID\(-12\) FagID\(-12 224 315 690 803 1144 1151 1184 1232 1630 1714 1964 2003 2151 2200 2221 2265 2330 2385 2463 2619 2735 2870 2878 2900 3126 3175 3253 3484 \) KaraktertypeID\(1\) KjoennID\(-10\) TidID\(201506 201606 201706 201806 201906\) UtdanningsprogramvariantID\(-10\) VisAntallPersoner\(0\) VisKarakterfordeling\(0\)&radsti=F](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/?rapportsideKode=VGO_VGOkarakterer&filtre=EierformID(-10) EnhetID(-12) FagID(-12 224 315 690 803 1144 1151 1184 1232 1630 1714 1964 2003 2151 2200 2221 2265 2330 2385 2463 2619 2735 2870 2878 2900 3126 3175 3253 3484) KaraktertypeID(1) KjoennID(-10) TidID(201506 201606 201706 201806 201906) UtdanningsprogramvariantID(-10) VisAntallPersoner(0) VisKarakterfordeling(0)&radsti=F)

- Vinje, E. E. (2017). Kroppsøvfingsfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor? I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvfingsdidaktiske utfordringer* (s. 11-31). Oslo: Cappelen Damm.
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2017). Vurdering i kroppsøvfingsfaget- gamle og nye utfordringer. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvfingsdidaktiske utfordringer* (s. 32-50). Oslo: Cappelen Damm.
- Vårtun, E. B. (2012). *Vurdering i kroppsøvfingsfaget på videregående trinn* (Bacheloravhandling, Høgskolen i Hedmark). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/132798/V%c3%a5rtun.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wærenskjold, H. (2019). *Lett å få 5, nesten umulig å få 6: En kvalitativ studie av videregående elevers opplevelser med vurdering i kroppsøving* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder). Universitetet i Agder; University of Agder. Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2620348/W%c3%a6renskjold%2c%20Hannah.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærere

Vil dere delta i forskningsprosjektet

”Elevers oppfatning av lærerens vurderingspraksis i kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til dere om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke karaktersetning, vurderingskriterier, undervisvurdering og elevers motivasjon i kroppsøving. I dette skrivet gir vi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Bakgrunn og formål

Jeg er lektorstudent i kroppsøving og idrettsfag ved NTNU. Jeg skal nå skrive min mastergradsavhandling, hvor tema jeg skal skrive om er vurdering i kroppsøving i Videregående skole. Gjennom prosjektet ønsker jeg å se på vurdering med et elev-perspektiv. Jeg håper dere kan bidra.

Hva innebærer det for dere å delta?

Dersom dere velger å delta i prosjektet, innebærer det at elever fyller ut et kort (3 sider) spørreskjema om kroppsøvingsfaget. Det vil ta cirka 5-10 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om kroppsøvingskarakteren, kroppsøvingsfaget, fysisk aktivitetsnivå utenfor skolen og motivasjon i kroppsøving.

Det er ønskelig at så mange klasser som mulig deltar, hvor elever fra både studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram er aktuelle for prosjektet. På grunn av at elever på idrettsfag ikke har kroppsøving, er det ikke behov for at de blir med. Undersøkelsen vil deles ut i papirform, og jeg kan godt være til stedet når elevene fyller ut spørreskjemaet. Det kan gjerne skje i kroppsøvingsundervisningen, men det er ikke en nødvendighet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Samtykke kan når som helst trekkes tilbake uten å oppgi noen grunn.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om elevene til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som har tilgang til datamaterialet. Navn eller andre personopplysninger vil ikke bli samlet inn. Det er derfor ikke mulig å identifisere hvem som er inkludert i datamaterialet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller min veileder:

Student: Susanna Morken
Epost: susanmo@stud.ntnu.no
Telefon: 95006042

Veileder: Nils Petter Aspvik
Epost: nils.petter.aspvik@ntnu.no
Telefon: 9264803

Med vennlig hilsen Susanna Morken

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Elevers oppfatning av lærerens vurderingspraksis i kroppsøving"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke karaktersetning, vurderingskriterier, undervisvurdering og elevers motivasjon i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og formål

Jeg er lektorstudent i kroppsøving og idrettsfag ved NTNU. Jeg skal nå skrive min mastergradsavhandling, hvor tema jeg skal skrive om er vurdering i kroppsøving i Videregående skole. Gjennom prosjektet ønsker jeg å se på vurdering med et elev-perspektiv. Jeg håper du kan bidra.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det å fylle ut et kort (3 sider) spørreskjema om kroppsøvingsfaget. Det vil ta cirka 5-10 minutter.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som har tilgang til datamaterialet. Navn eller andre personopplysninger vil ikke bli samlet inn. Det er derfor ikke mulig å identifisere hvem som er inkludert i datamaterialet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg eller min veileder:

Student: Susanna Morken
Epost: susanmo@stud.ntnu.no
Telefon: 95006042

Veileder: Nils Petter Aspvik
Epost: nils.petter.aspvik@ntnu.no
Telefon: 9264803

Med vennlig hilsen Susanna Morken



Vedlegg 3: Spørreskjemaet

1) Kjønn Jente Gutt

2) Hvilket trinn går du på? Vg1 Vg2 Vg3

3) Hvilket utdanningsprogram går du?

- Studiespesialisering Medier og kommunikasjon
 Kunst, design og arkitektur Yrkesfaglig utdanningsprogram

Om vurdering/karaktersetting i kroppsøving.

4) Hvor godt passer disse påstandene med din oppfatning av karakterer og vurdering i kroppsøving?

	Helt uenig				Helt enig			
a) Jeg synes jeg får den karakteren jeg fortjener	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Elevene er med og vurderer hverandre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg er fornøyd med kroppsøvingskarakteren min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Kroppsøvlingslæreren gir rettferdige karakterer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kroppsøvlingslæreren har forklart om vurdering for læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Jeg får være med å vurdere meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Jeg vet hva jeg må gjøre for å få bedre karakter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Ved vår skole er kompetansemålene grunnlaget for vurdering i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5) Når lærere vurderer/setter karakterer i kroppsøving, opplever JEG at det legges vekt på

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig	Vet ikke
a) Innsats/holdning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ferdigheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kunnskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Fysiske tester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Teoriprøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Mine forutsetninger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6) Hvilken karakter fikk du i kroppsøving ved siste halvårsvurdering?

1 2 3 4 5 6 Fikk ikke karakter

7) Tenk på hva DU opplever er grunnen til at du fikk denne karakteren. Til tross for at noen påstander er like, så er det viktig at du svarer på alle.

Grunnen til karakteren opplever JEG er...:

	Helt uenig								Helt enig
a) Noe som gjenspeiler meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Håndterlig av meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Permanent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Noe jeg kan regulere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Noe andre har kontroll over	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) En side ved meg (inni meg)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Stabil over tid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Noe andre bestemmer over	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Noe ved meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Noe jeg bestemmer over	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Uforanderlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Noe andre mennesker kan regulere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Noe ved andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) noe som speiler undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Om kroppsøving

8) Hvor viktig mener du kroppsøving er i forhold til de andre fagene på skolen?

Mindre viktig enn andre fag Like viktig som andre fag Viktigere enn andre fag

9) Kjenner du kompetansemålene i kroppsøving?

Ja I noen grad Nei

10) Hvor godt passer denne påstanden med din oppfatning av undervisningen i kroppsøving?

Jeg får tilbakemeldinger om hvor jeg er i læreprosessen

11) I kroppsøving føler jeg meg mest vellykket når:

	Helt uenig			Helt enig	
a) Jeg slår andre (vinner over)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg er helt overlegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg er den beste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg gjør en god innsats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jeg viser personlig fremgang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Jeg gjør det bedre enn motstanderne mine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Jeg når et mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Jeg overvinner vanskeligheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Jeg når mine personlige mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Jeg vinner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Jeg får vist andre at jeg er best	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Jeg gjør så godt jeg kan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Om fysisk aktivitet og trening en vanlig uke

12) Hvor mange dager i uka er du så aktiv at du blir andpusten eller svett?

Aldri En dag i uka 2 – 3 dager 4 – 5 dager 6 – 7 dager

13) Hvor ofte gjør du følgende (i sesongen)?

	Aldri drevet	Har sluttet	Sjelden	1 dag i uka	2-3 dager i uka	4-6 dager i uka	Daglig
a) Trener i idrettslag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Trener utenfor organisert idrett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tusen takk for at du svarte på alle spørsmålene!

Vedlegg 4: Reliabilitetsanalyser

Tabell 1: Fysisk aktivitetsnivå en vanlig uke.

Variabel	Alpha (if deleted)
Sp12	
Sp13b	
Total	0,82

Tabell 2: Rettferdighet i lærerens vurderingspraksis.

Variabel	Alpha (if deleted)
Sp4a	
Sp4d	
Total	0,89

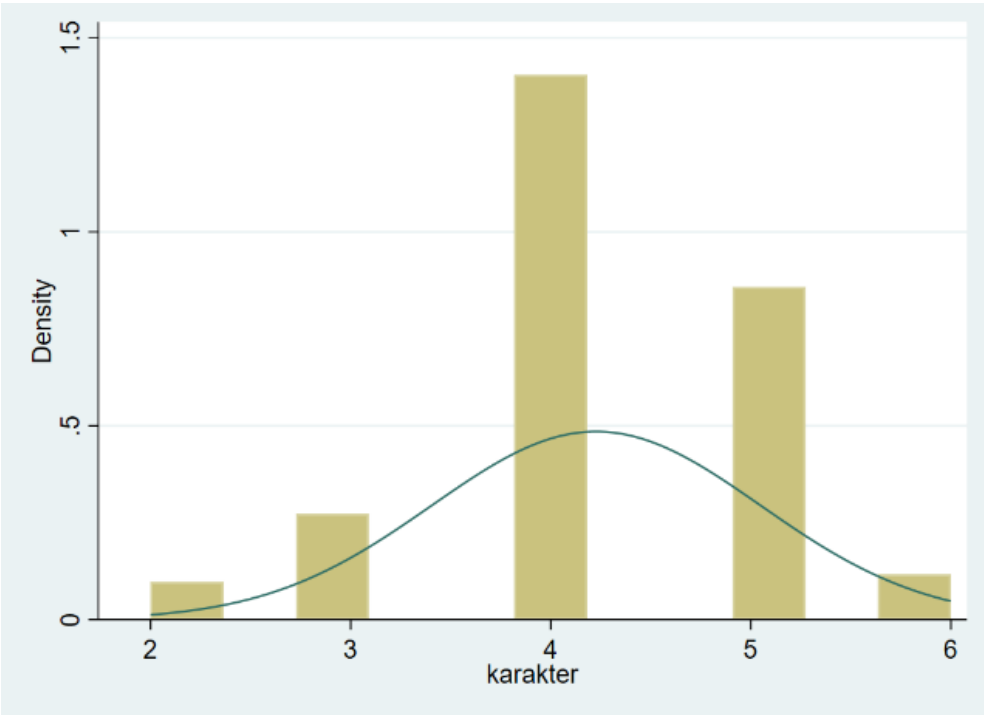
Tabell 3: Vurdering for læring.

Variabel	Alpha (if deleted)
Sp4b	0,83
Sp4e	0,76
Sp4f	0,78
Sp4g	0,79
Sp4h	0,80
Sp10	0,81
Total	0,82

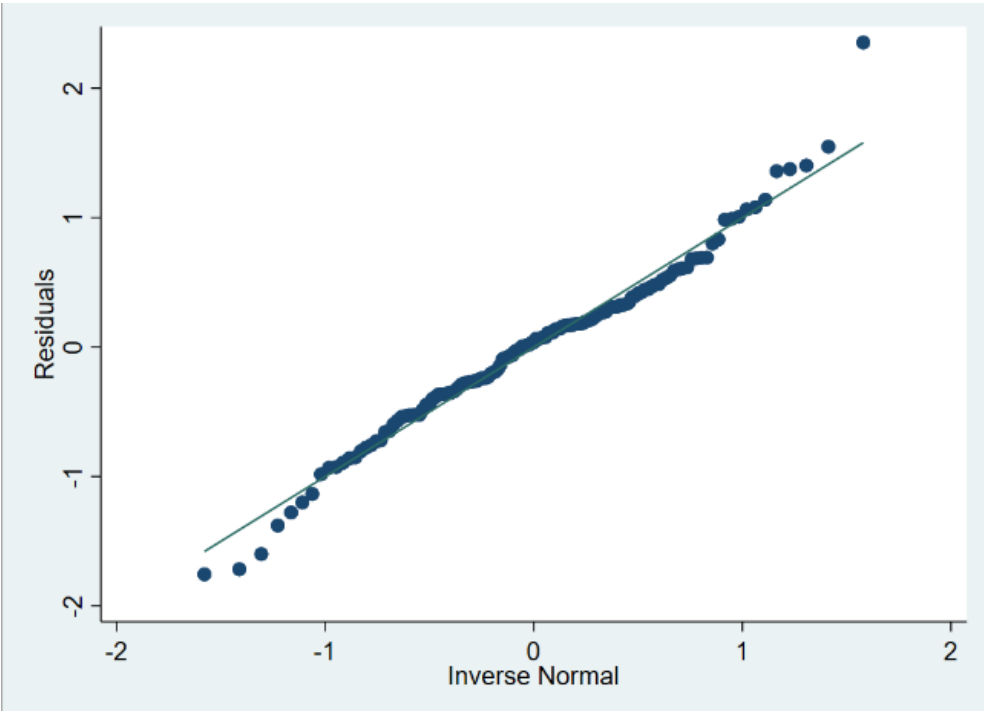
Tabell 4: Prestasjonsorientert målperspektiv

Variabel	Alpha (if deleted)
Sp11a	0,88
Sp11b	0,87
Sp11c	0,85
Sp11f	0,86
Sp11j	0,86
Sp11k	0,87
Total	0,88

Vedlegg 5: Normalfordeling



Figur 1: Normalfordeling avhengig variabel.



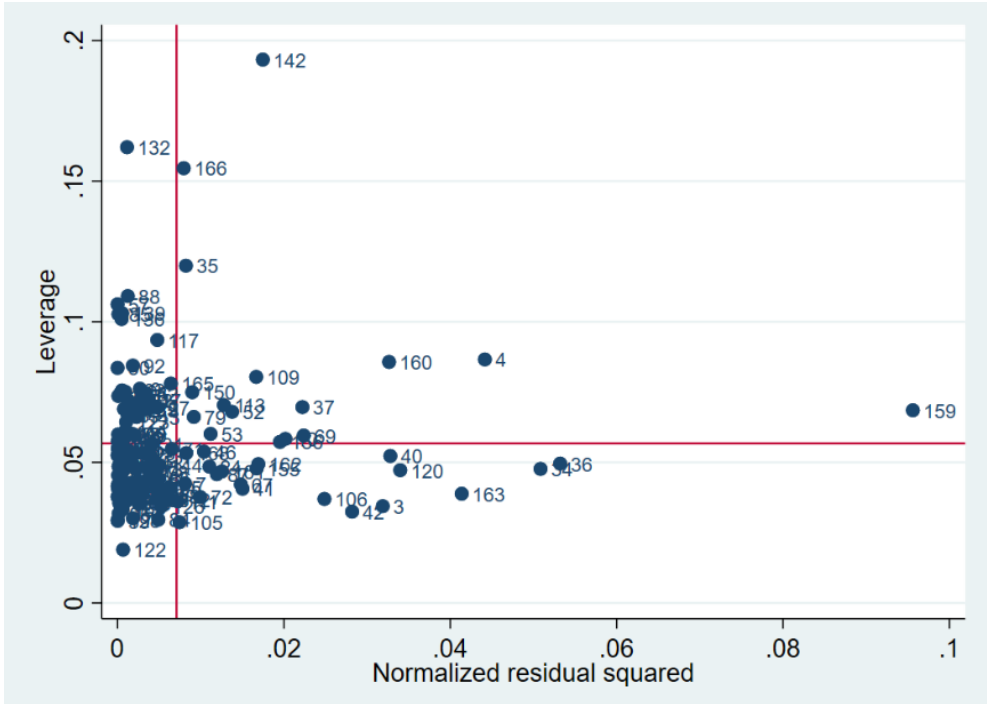
Figur 2: Normalfordelig av residualene.

Vedlegg 6: Multikollinearitet- Variance Inflation Factor

Tabell 5: VIF-score på enkeltvariablene og totalt for alle variabler.

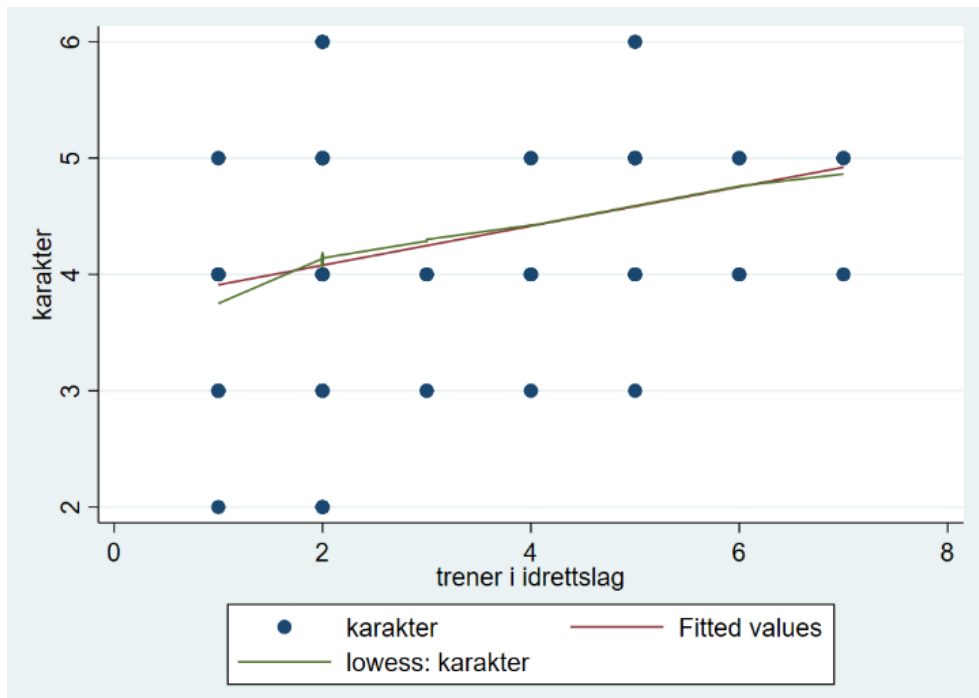
Variabel	VIF
Kjønn	2,14
Deltakelse i idrettslag	2,04
Fysisk aktivitetsnivå	1,35
Vurdering for læring	1,27
Rettferdig vurderingspraksis	1,20
Oppgaveorientering	1,14
Prestasjonsorientering	1,11
Total	1,47

Vedlegg 7: Ekstremverdier- Leverage plot

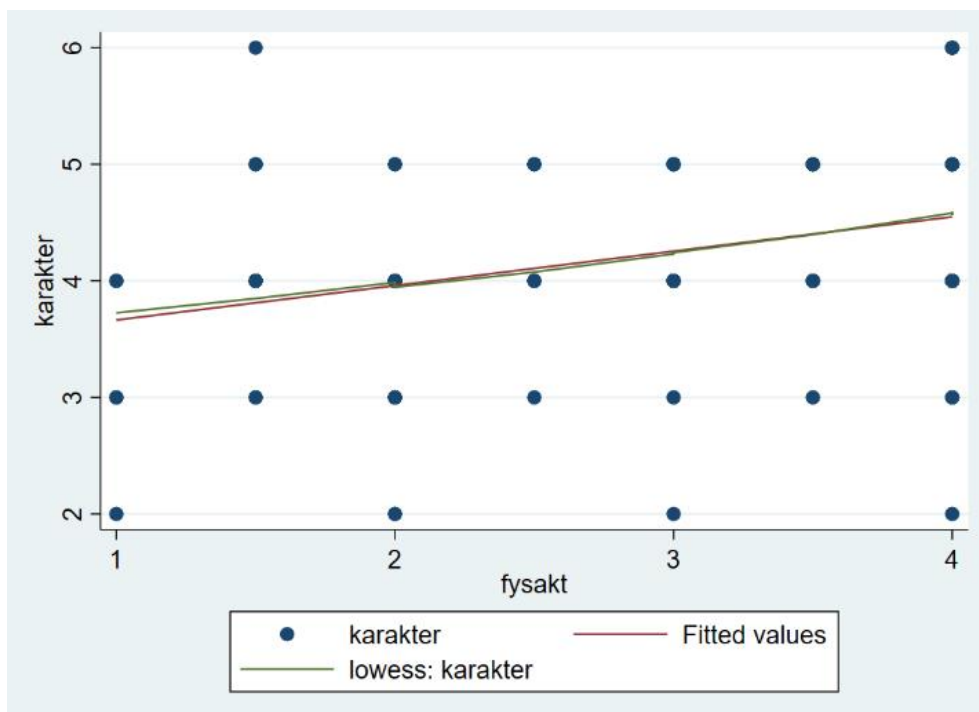


Figur 3: Grafisk fremstilling av ekstremverdier.

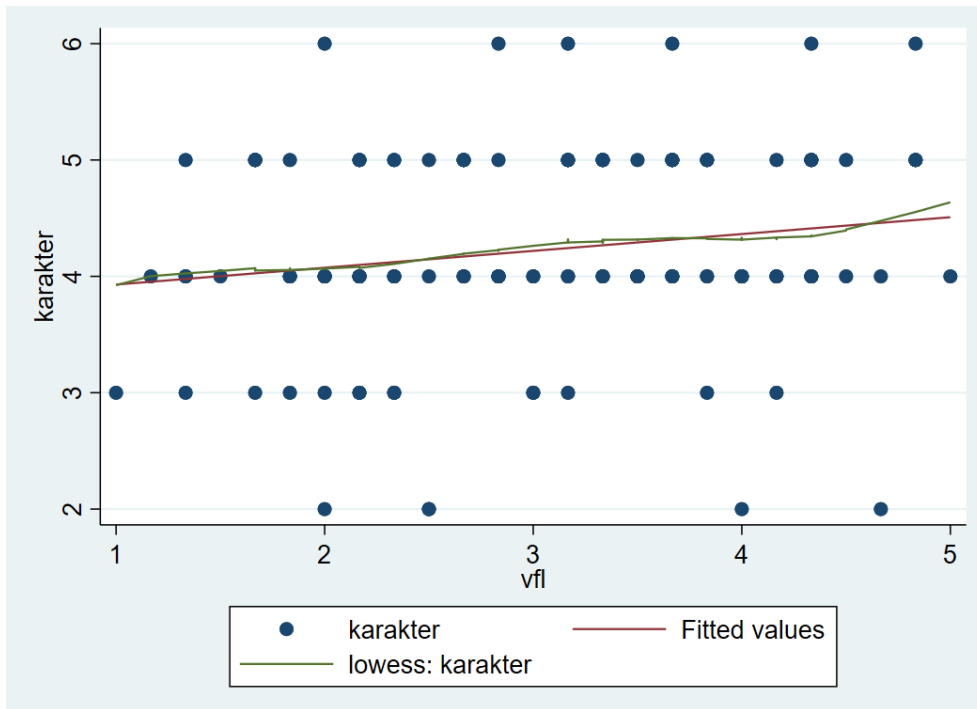
Vedlegg 8: Linearitet- Spredningsdiagram



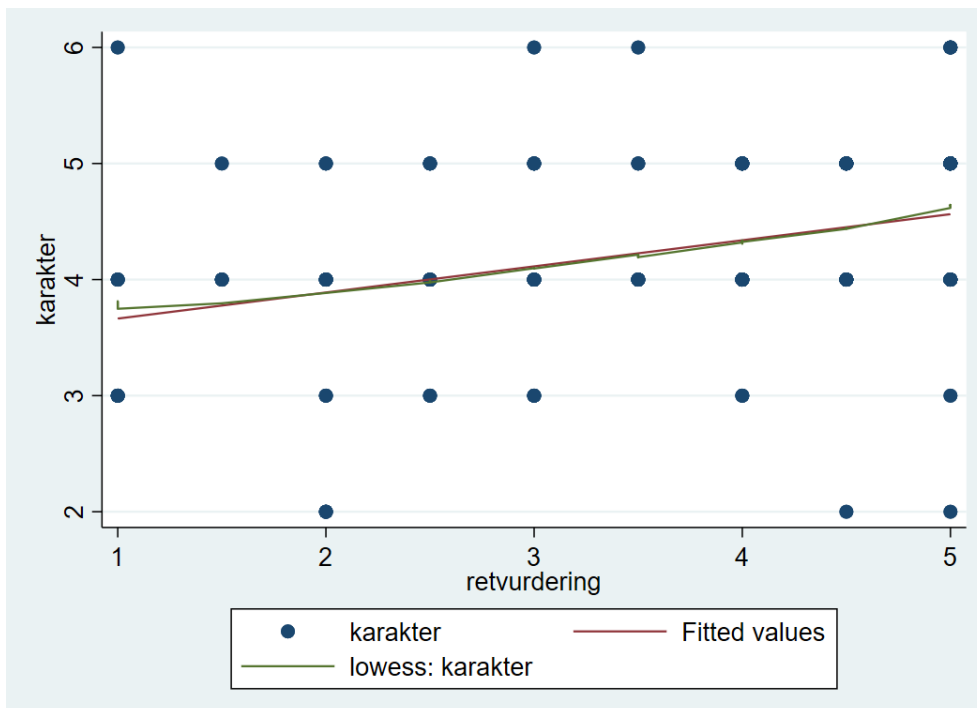
Figur 4: Spredningsdiagram over karakter og trening i idrettslag, med regresjons- og lowess-linje.



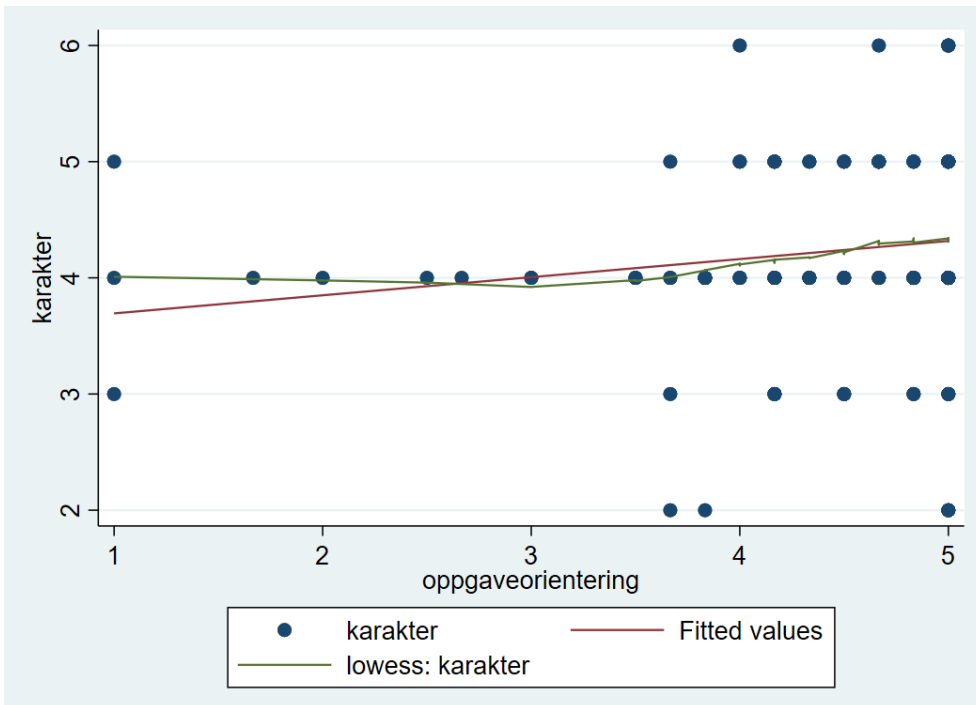
Figur 5: Spredningsdiagram over karakter og fysisk aktivtetsnivå en vanlig uke, med regresjons- og lowess-linje.



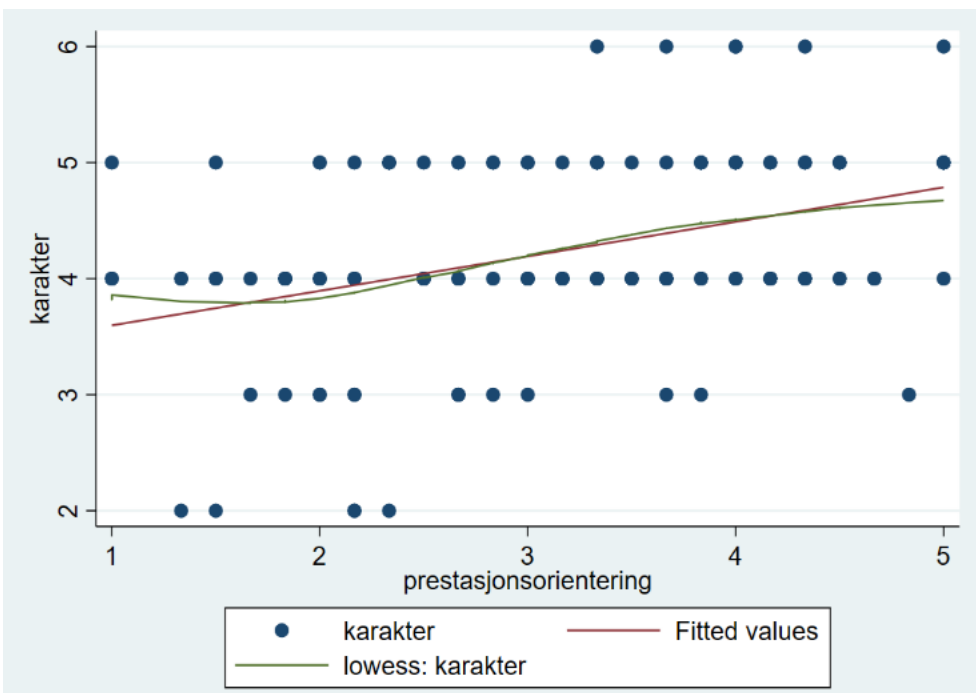
Figur 6: Spredningsdiagram over karakter og Vfl, med regresjons- og lowess-linje.



Figur 7: Spredningsdiagram over karakter og oppfattelse av rettferdighet i vurderingspraksisen, med regresjons- og lowess-linje.

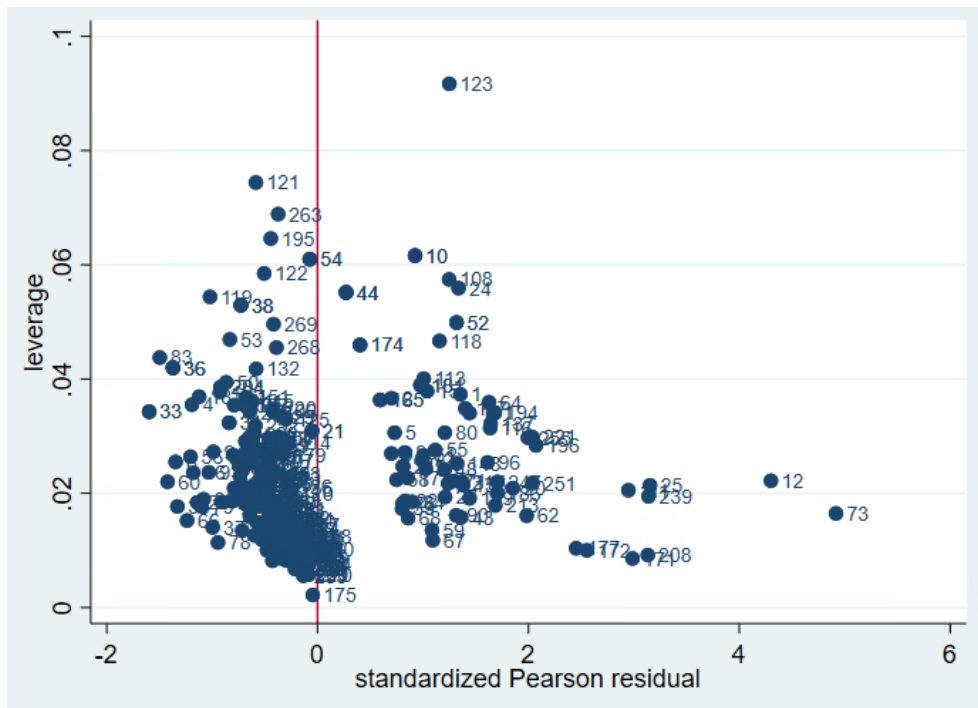


Figur 8: Spredningsdiagram over karakter og oppgaveorientering, med regresjons- og lowess-linje.



Figur 9: Spredningsdiagram over karakter og prestasjonsorientering, med regresjons- og lowess-linje.

Vedlegg 9: Homoskedastisitet- Rvf-plot



Figur 10: rvf-plot over fordelingen av enhetene.

Vedlegg 10: Deskriptiv statistikk

Tabell 6: Hva elevene opplever at det legges vekt på når læreren vurderer/setter karakter i kroppsøving, i prosent (n=141).

	Helt uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Helt enig	Vet ikke
Innsats/holdning	5,7	5,0	7,1	25,5	54,6	2,1
Ferdigheter	6,4	5,0	10,6	31,2	43,3	3,6
Kunnskap	5,0	9,9	22,0	29,1	27,7	6,4
Fysiske tester	9,9	14,2	20,6	29,8	15,6	9,9
Teoriprøver	28,4	12,1	25,5	14,9	11,4	7,8
Mine forutsetninger	10,6	11,4	25,5	23,4	17,0	12,0

Tabell 7: Gjennomsnitt og standardavvik for variablene i regresjonen (n=141).

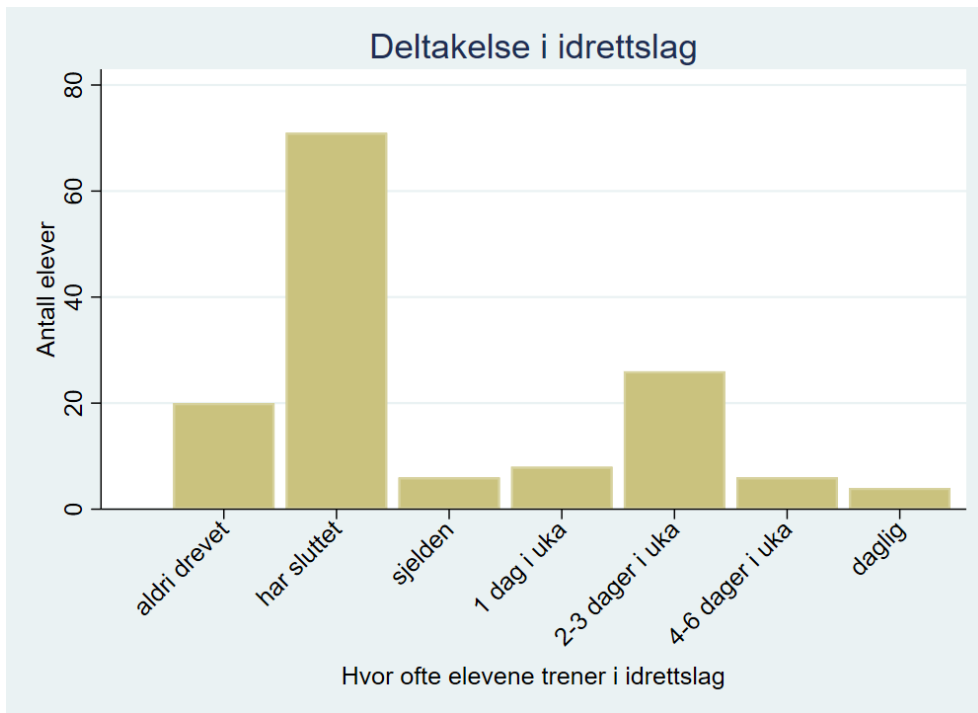
Variabler	Gjennomsnitt (standardavvik)	Min	Maks
Karakter	4,23 (+/- 0,82)	2	6
Idrettsdeltakelse	2,88 (+/- 1,65)	1	7
Fysisk aktivitetsnivå	2,91 (+/- 0,96)	1	4
VfL-erfaring	3,05 (+/- 0,96)	1	5
Rettferdig vurdering	3,50 (+/- 1,21)	1	5
Oppgaveorientering	4,42 (+/- 0,80)	1	5
Prestasjonsorientering	3,12 (+/- 1,01)	1	5

Vedlegg 11: Korrelasjonsmatrise

Tabell 8: Korrelasjon mellom samtlige variabler inkludert i analysen (n=141).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. Karakter														
2. Innsats	0,26*													
3. Ferdigheter	0,06	0,53*												
4. Kunnskap	0,05	0,53*	0,75*											
5. Teoriprøver	-0,08	-0,11	0,00	0,22*										
6. Fysiske tester	-0,12	0,21*	0,46*	0,53*	0,41*									
7. Egne forutsetninger	0,19	0,51*	0,38*	0,54*	0,35*	0,36*								
8. Oppgaveorientering	0,15	0,38*	0,24*	0,22*	-0,01	0,03	0,15							
9. Prestasjonsorientering	0,34*	0,13	-0,07	-0,07	0,04	-0,02	0,02	0,35*						
10. VFL	0,15	0,40*	0,31*	0,45*	0,21*	0,29*	0,55*	0,16	0,00					
11. Rettferdig vurdering	0,33*	0,57*	0,38*	0,39*	-0,08	0,16	0,41*	0,26*	-0,06	0,68*				
12. Kjønn	-0,10	-0,21*	-0,23*	-0,19	0,09	-0,12	-0,12	-0,16	0,18	-0,06	-0,29*			
13. Idrettsdeltakelse	0,34*	0,09	0,04	0,06	-0,02	-0,1	0,08	0,07	0,17	0,09	0,07	-0,01		
14. Fysisk aktivitet	0,30*	-0,04	-0,05	0,03	0,20*	-0,14	0,08	0,1	0,19*	-0,05	-0,08	0,03	0,26*	

Vedlegg 12: Histogram over idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå



Figur 11: Hvor ofte elevene trener i idrettslag (n=141).



Figur 12: Hvor ofte elevene er fysisk aktive i løpet av en vanlig uke (n=141).

