

Johanne Lindby

Elevperspektivet på underveisvurdering i kroppsøving

En kvalitativ studie av elevers opplevelser og
erfaringer med underveisvurdering i kroppsøving

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Nils Petter Aspvik

Juni 2022

Johanne Lindby

Elevperspektivet på underveisvurdering i kroppsøving

En kvalitativ studie av elevers opplevelser og
erfaringer med underveisvurdering i kroppsøving

Masteroppgave i Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Nils Petter Aspvik
Juni 2022

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å få et innblikk i elevers opplevelser og erfaringer med bruken av undervisvurdering i kroppsøving. Man har de siste årene sett økt oppmerksomhet på undervisvurdering og formative vurderingsformer sine fordeler for elevers læringsprosess. Studien undersøker problemstillingen: «*Hvordan opplever og erfarer elever i 10. klasse bruken av undervisvurdering i kroppsøving?*»

Denne masterstudien har benyttet seg av intervju som datainnsamlingsmetode. Det er gjennomført ni semistrukturerte intervju av 10. klassinger fra to skoler. Analysen baseres på intervjudata, rammeverk for vurdering i skolen og kroppsøving. I tillegg brukes den didaktiske relasjonsmodellen til å sette vurdering inn i en undervisningskontekst.

Funnene gjort i studien viser at elevene opplever noe, men lite undervisvurdering i kroppsøving. Elevene forteller om liten kjennskap til kompetansemål og hva man skal lære i kroppsøving, annet enn det holdningsbaserte som innsats. Halvårsvurderinger er den ene skriftlige tilbakemeldingen elevene får i løpet av terminen. Muntlige tilbakemeldinger oppleves i varierende grad, og hvis de oppleves består de av «bra» eller «godt jobbet». Bruken av egenvurdering oppleves også i ulik grad. Noen elever forteller om bruk av skjema for avkrysning i forbindelse med halvårsvurderingen eller en samtale med lærer. Elevene peker gjennomgående på forskjeller mellom kroppsøving og andre fag når det kommer til bruken av undervisvurdering. Studien påpeker derfor viktigheten av elevenes kunnskap om vurdering og kroppsøving for å kunne forstå og bruke vurderingen gitt av lærer videre i læringsprosessen.

Nøkkelord: *Kroppsøving, vurdering, undervisvurdering og elevperspektiv*

Abstract

Title: The student perspective on assessment during the semester in physical education

This study's purpose has been to show how students experience the use of assessment during the semester in physical education. In recent years, increased attention has been paid to assessment, and how formative assessment methods benefit the students' learning process. Therefore, this study seeks to answer the research question: "*How do students in 10th-grade experience the use of assessment during the semester in physical education?*"

To answer the research question the study has taken a qualitative research approach. It has been conducted nine semi-structured interviews with 10th graders from two schools. The analysis is based on citations from the students, the curriculum, and theory on assessment practice in general and in physical education. The study also uses the model of the didactical relation to set assessment in a larger teaching context.

The main findings indicate that students experience a small amount of assessment during the semester in physical education. In addition, they do not know what they are supposed to learn. The students have little knowledge about the competence aims in the curriculum. At the end of the semester, they get a grade and a written comment. Oral feedback is rarely encountered, and if they occur it consists of "good work" or "keep going". The student's experience with the use of self-assessment also varies, some experience it and some do not. Furthermore, the students also point out that they experience a difference in assessment practice in physical education than in other subjects in school. In light of the study's findings, it is pointed out the importance of a student's competence in assessment and physical education in order to be able to understand how they can use their assessment in the learning process.

Keywords: *Physical Education, assessment, and student perspective*

Forord – Takk

Det har vært noen spennende år på NTNU. I forbindelse med fullføring av min lektorutdanning ønsket jeg å fordype meg i noe jeg synes var interessant. Gjennom praksis og vikarjobb har vurderingspraksis i kroppsøving ofte vært et tema man ofte har diskutert. Valget falt derfor på underveisvurdering. Denne våren har vært krevende, men også givende. Prosessen med å skrive master har til tider vært frustrerende og overveldende, men for det meste spennende. Jeg sitter igjen med mye faglig input om vurdering som styrker min kunnskap for utøvelse av læreryrket.

Først vil jeg takke Nils Petter Aspvik for gode tilbakemeldinger og veiledning gjennom hele prosessen. Videre må jeg takke de to skolene jeg har fått hente informanter fra. Skoler har vært hardt rammet av Covid denne vinteren, likevel var de utelukkende positive til at jeg kunne samle data hos dem. En stor takk til de elevene som meldte seg frivillige til intervju. Det var lærerikt å få lytte til deres opplevelser og erfaringer, for uten dem hadde ikke denne masteroppgaven blitt noe av. I tillegg vil jeg takke mine medstudenter som har gjort studietiden til noe jeg ser tilbake på med et smil. Må også takke mine foreldre for korrekturlesing, og støtte gjennom hele studiet.

Trondheim, juni 2022

Johanne Lindby

Akronymer

Vfl - Vurdering for læring

LK20 – Læreplan, Fagfornyelsen etter 2020

LK06 – Læreplan, Kunnskapsløftet etter 2006

Krø – Kroppsøving (brukt i intervjuguide)

NSD – Norsk senter for forskningsdata

NTNU – Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet

Innhold

1.0 Introduksjon	1
1.1 Formålet med studien	2
2.0 Vurdering i skolen	3
2.1 Skolepolitiske rammer	3
2.1.1 <i>Summativ og formativ vurdering</i>	4
2.1.2 <i>Underveisvurdering</i>	5
2.1.3 <i>Tilbakemeldinger</i>	6
2.1.4 <i>Elevmedvirkning i vurderingsprosessen</i>	8
2.2 Pedagogisk ramme	9
2.2.1 <i>Vurderingspraksis</i>	9
2.2.2 <i>Vurderingskompetanse</i>	10
2.3 Teoretisk ramme – Den didaktiske relasjonsmodell	10
2.4 Vurdering i kroppsøving	13
2.4.1 <i>Kompetanse i kroppsøving</i>	15
2.4.2 <i>Innsats og forutsetninger i vurderingsgrunnlaget</i>	15
2.4.3 <i>Bruk av tester i vurderingsgrunnlaget</i>	16
3.0 Tidligere forskning om vurdering i kroppsøving	18
4.0 Metode	21
4.1 Semistrukturert intervju	21
4.2 Forarbeid	21
4.2.1 <i>Intervjuguidens oppbygging</i>	22
4.2.2 <i>Pilotintervju</i>	23
4.3 Strategisk utvalg	23
4.3.1 <i>Rekrutteringsprosessen</i>	24
4.4 Gjennomføring av intervju	24
4.5 Arbeidet med datamaterialet	26
4.5.1 <i>Transkribering</i>	26
4.5.2 <i>Analysearbeid og koding</i>	27
4.6 Etske vurderinger	28
4.6.1 <i>Informert samtykke</i>	28
4.6.2 <i>Konfidensialitet og anonymitet</i>	29
4.7 Studiens kvalitet	29
4.7.1 <i>Pålitelighet</i>	30

4.7.2 Gyldighet	31
4.7.3 Generaliserbarhet.....	32
5.0 Analyse	33
5.1 Kroppsøvningsfaget.....	33
5.1.1 Hvorfor har vi kroppsøving i skolen?	34
5.1.2 Hva skal man lære i kroppsøving?.....	35
5.2 Vurdering.....	37
5.2.1 Forskjell på vurdering i kroppsøving og andre fag	39
5.3 Underveisvurdering.....	40
5.4 Forståelse for vurderingsgrunnlaget.....	43
5.4.1 Kompetansemål og læringsmål.....	45
5.4.2 Mål i kroppsøvingstimen	48
5.4.3 Bruk av tester i vurderingsgrunnlaget	49
5.5 Tilbakemeldinger.....	49
5.5.1 Halvårsvurdering	50
5.5.2 Muntlige tilbakemeldinger.....	53
5.6 Elevinvolvering	54
5.6.1 Egenvurdering.....	55
5.6.2 Samtale med lærer	57
6.0 Oppsummering	59
6.1 Veien videre	61
6.2 Profesjonsrelevans.....	61
7.0 Referanser	62
Vedlegg 1: Godkjennelse NSD.....	66
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	69
Vedlegg 3: Intervjuguide	72

1.0 Introduksjon

Imsen (2018) fremhever at utfordringer med vurdering har vært og er et kontroversielt tema i didaktikken. Gjennom flere år har man i utdanningssektoren hatt flere nasjonale satsinger på utvikling av vurderingspraksis i Norge. Utdanningsdirektoratet har de siste årene sammen med forskere fremhevet viktigheten med å ha en god vurderingskultur i skolen (Fjørtoft & Sandvik, 2016a). Seneste satsingsprosjektet var «*Vurdering for læring*» (vfl) med et ønske om å snu fokuset fra summativ vurdering og karakterer til mer fokus på elevens læringsprosess og den formative vurderingen (Imsen, 2018). vurdering er en stor del av elevers hverdag, og fokuset ligger gjerne på eksamen og karakterer. Etersom eksamen og karakterer er sterkt forankret i skolen (Lauvås, 2018).

Samtidig som man har hatt satsingsprosjekter med fokus på utvikling av god vurderingspraksis har læreplanen gjennomgått endringer. Etter Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) har interessen for vurdering i Norsk skole økt (Fjørtoft & Sandvik, 2016a). Fra 2020 har man hatt en trinnvis implementering av ny læreplan i alle fag. Den nye læreplanen Fagfornyelsen (LK20) har kommet med en ny overordnet del, nye kompetansemål og nytt innhold i fagene. I tillegg til det nye innholdet ser man et økt fokus på læringsprosessen og bruken av undervisvurdering, da prinsipper for god undervisvurdering ble en del av opplæringsloven i 2020 (Lovdata, 2020).

Som andre fag har kroppsøving også gjennomgått endringer med tanke på ny læreplan. Kroppsøving skiller seg gjerne fra andre fag i skolen både med tanke på innhold, men også med tanke på hva som skal vurderes. Vurderingsgrunnlaget i kroppsøving har vært diskutert og endret på de siste årene, da spesielt på vektning av elevenes egne forutsetninger og innsats (Evensen, 2021; Vinje, Brattenborg & Skrede, 2021).

Dagens vurderingspraksis er heller ikke uproblematisk, og står ovenfor flere utfordringer. LK20 gir stor metodefrihet og har et stort handlingsrom (Evensen, 2021). Dette gjør så det er opp til hver enkelt lærer å velge metoder for hvordan for eksempel undervisvurdering skal gjennomføres. Det å gi rettfærdige vurdering der handlingsrommet er stort oppleves gjerne som mer utfordrende (Prøitz & Borgen, 2010). For eksempel viser tidligere forskning at vurderingspraksisen i kroppsøving ikke alltid samsvarer med intensjonen i læreplanen (Evensen, 2020; Leirhaug & Annerstedt, 2016). Prøitz og Borgen (2010) påpeker at utfordringer med tolkning av læreplan skaper

forskjellig praksis, da man ser det ikke oppleves en felles standard man skal vurdere etter. Denne forskjellen også komme av at læreren sin forståelse og sitt perspektiv på kroppsøving påvirker vurderingen, ettersom vurderingsgrunnlaget kan kjennes uklart og kompetansemålene er svært åpne (Evensen, 2020). Det stilles derfor store krav til en læreres profesjonelle skjønn når det kommer til arbeid med vurdering i kroppsøving.

1.1 Formålet med studien

Denne studien har som hensikt å innhente kunnskap om elevers erfaringer og opplevelser på tema undervisvurdering i kroppsøving. Etter å ha fordypet meg i forskningsfeltet tyder det på at de fleste studier er gjennomført med et lærerperspektiv. For å øke forståelsen for elevers sin oppfattelse av vurderingspraksisen i kroppsøving har denne studien et elevperspektiv. Gjennom analyse av elevers opplevelser og erfaringer med undervisvurdering er intensjonen å bidra til kunnskapsutvikling på feltet. Elevenes delte erfaringer ses opp mot undervisvurdering sin intensjon gjennom skolepolitiske ramme, en pedagogiske ramme og en teoretiske ramme.

På bakgrunn av prosjektets formål har studien som mål å besvare problemstillingen:

Hvordan opplever og erfarer elever i 10. klasse bruken av undervisvurdering i kroppsøving?

2.0 Vurdering i skolen

Studiens bakteppe dannes gjennom rammer for vurdering i skolen og kroppsøving som fag. Først presenteres skolepolitiske rammer gjennom lovverk, læreplan og vurderingens formål i skolen. Deretter gjennom en pedagogisk ramme som omhandler vurderingskultur og lærers vurderingskompetanse. Videre presenteres studiens teoretiske ramme som vil være den didaktiske relasjonsmodellen. Til slutt beskrives kroppsøvingsfagets egenart.

Vurdering er et sentralt begrep i elevers skolehverdag, og brukes i mange sammenhenger. Begrepene vurdering, evaluering og bedømmelse blir ofte brukt om hverandre. I skolesammenheng snakker man gjerne om pedagogisk vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I denne studien brukes vurdering som et overordnet begrep og omhandler elevvurdering. Elevvurdering er vurdering av elevene sitt arbeid. For å kunne skape en forståelse for begrepet vurdering benytter man seg av definisjonen til Smith (2009);

Vurdering er en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekke slutninger om elevens læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte.

De aller fleste forbinder vurdering med å sette en karakter, men ifølge Imsen (2017) omhandler vurdering mye mer. Lauvås (2018) sier likevel at elever ofte opplever vurdering som synonymt med karakterer. Vurdering er vanligvis ikke en engangshendelse, men en prosess der man gjerne tar i bruk flere vurderingsmåter (Smith, 2009). Imsen (2017) peker på at vurdering handler om å sette en merkelapp på om en prestasjon er god eller dårlig, og at man på denne måten trekker en normativ dimensjon inn i skolens virksomhet.

2.1 Skolepolitiske rammer

Vurdering er i Norsk skole lovpålagt forskrift. I forbindelse med skolegang i Norge er Opplæringsloven en felles lov alle som arbeider i skolen plikter å følge. I kapittel § 3 «Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring» beskrives vurderingen elever har krav på i undervisningen og ved opplærings avslutning i grunnskole og videregående;

Jf. § 3-2 Elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidat har rett til undervegs vurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa etter reglane i dette kapitelet (Lovdata, 2020)

Det heter seg at elever i norsk skole har krav på undervegs vurdering i løpet av året, de har rett på sluttvurdering ved opplæringens avslutning og dokumentasjon på opplæringen. Hvordan dette skal foregå er regulert gjennom reglene i Opplæringsloven.

Vurdering i norsk skole har tydelige formål. I forskriften til Opplæringsloven er disse beskrevet på denne måten;

Formålet til vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og gi informasjon om kompetanse underveis i opplæringen og ved avslutningen av opplæringen i faget (Lovdata, 2020).

Å motivere elevene i læringsprosessen er en av de viktigste oppgavene til vurdering (Evensen, 2021; Imsen, 2017). Fjørtoft (2016) beskriver at vurdering har viktige formål i skolen. Den skal fremme læring og den skal fungere som dokumentasjon for utdanningen. Det første formålet kan man knytte til formativ vurdering og vurdering for læringen sin del. Det andre formålet er at vurdering er med på å holde skolene ansvarlige for sin virksomhet, og fungerer som en kvalitetssikring av det arbeidet som blir gjort i skolen. Dette kan knyttes til vurdering av læring og summativ vurdering med tanke på karakterer og dokumentasjon.

2.1.1 Summativ og formativ vurdering

Vi skiller ofte mellom summativ og formativ vurdering i skolen. Ser man på Opplæringsloven sine retningslinjer er det ikke tvil om at både summativ og formativ vurdering skal gjennomføres. Den summative vurderingen skal fortelle oss noe om elevens sin kompetanse ved opplæringen sin avslutning (Lauvås, 2018). Ofte forekommer summativ vurdering ved kunnskapsmålinger som eksamen, prøver og ved standpunktskarakter (Evensen, 2021). Lauvås (2018) beskriver summativ vurdering som noe som alltid forekommer i etterkant og der hensikten er å sette verdi på en prestasjon. Dette blir da en vurdering av læring. Ifølge Lauvås (2018) hører karakterer til summativ vurdering. Det vil kunne være uheldig at summativ vurdering forekommer sammen med formative vurderingsformer. Lauvås (2018) og Evensen (2021) beskriver at dette ofte skjer. Det påpekes likevel at summativ vurdering kan ha en formativ verdi, men dette er

kun hvis tilbakemeldingene som blir gitt ved endt prestasjon faktisk forstås og brukes (Lauvås, 2018).

Formativ vurdering er alt som skjer underveis i en læringsprosess. I all utvikling og utdanning er formativ vurdering helt nødvendig (Lauvås, 2018). Formativ vurdering har som hensikt å hjelpe elevene fremover i sin læringsprosess (Black & Wiliam, 2009). Brattenborg & Engebretsen (2013) beskriver formativ vurdering som en kontinuerlig prosess. Det handler om at elevene bruker den informasjonen de får i sin faglige utvikling. Lauvås (2018) viser til at man i formativ vurdering ofte har fokus på det som er svakt eller feil og da har som hensikt å hjelpe eleven i å forbedre kompetansen sin og deretter resultatet. Dette er i motsetning til summativ vurdering der fokuset vil ligge på det som er bra og det som er svakt vil trekke ned (Lauvås, 2018).

Det er viktig for en lærer å få frem hvilken vurderingsform man benytter seg av. Elever som opplever at vurderingsformen er summativ, altså i form av en karakter, vil ha lettere for å skjule det som er vanskelig. De vil da ikke ha utbytte av den formative vurderingen underveis (Lauvås, 2018).

2.1.2 Underveisvurdering

Formålet til vurdering som er presentert i kapittel 2.1 beskriver at vurdering skal fremme læring og bidra til lærelyst. Det er ifølge Evensen (2021) derfor naturlig at skal prege vurderingsarbeidet underveis. I dette prosjektet regner man underveisvurdering som all vurdering som gjennomføres mellom terminstart og terminslutt.

Underveisvurdering knyttes ofte opp mot formative vurderingsformer, men underveisvurdering kan også være summativt. Spørsmålet er heller hva som vil være det beste for elevenes læringsprosess. I forskrift til Opplæringsloven § 3-3 er det gitt føringer for hvordan lærere skal gjennomføre underveisvurdering i opplæringen (Lovdata, 2020). Dette ble vedtatt i 2020. I forskrift er underveisvurdering nevnt slik;

§ 3 -10 All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa, er undervegsvurdering. Undervegsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. Undervegsvurderinga kan vere både munnleg og skriftleg (Lovdata, 2020)

Forskriften fastslår at all vurdering som foregår før standpunktskarakter er underveisvurdering, og skal gjennomføres ut ifra de gitte formålene i lovverket. Et av hovedmålene til underveisvurdering er å gi eleven informasjon om sin kompetanse

underveis. Dette forekommer naturlig ved utviklingssamtaler eller ved halvårsvurderinger (Evensen, 2021). Det kan også skje gjennom kontinuerlig dialog med lærer underveis i undervisningen. Evensen (2021) stiller spørsmål ved hva disse kontinuerlige samtaler inneholder med tanke på mestring eller nivå (ferdigheter).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet følgende prinsipper for hva god underveisvurdering er;

- a. delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling*
 - b. forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem*
 - c. få vite hva de mestrer*
 - d. få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin.*
- (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Disse bygger på forskning om effektiv vurderingspraksis og er utarbeidet for å skape en god vurderingspraksis i skolene (Evensen, 2021). Blant annet ser man store likhetstrekk mellom Utdanningsdirektoratet sine prinsipper og Black og Wiliam (2009) sine kriterier for vurdering for læring. Prinsippene er ikke satt i en prioritert rekkefølge, men må ses i en sammenheng for en helhetlig praksis. Disse prinsippene for underveisvurdering finner man også i Opplæringsloven. Det betyr at lærere har en plikt til å arbeide etter dem (Lovdata, 2020).

2.1.3 Tilbakemeldinger

I en elev sin læringsprosess er tilbakemeldinger sentralt (Evensen, 2021).

Tilbakemeldinger er en måte for elever å «c. få vite hva de mestrer» og «d. få råd om hvordan de kan arbeide for å øke kompetansen sin» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Ulike former for tilbakemeldinger kan bli brukt som et verktøy i læringsprosessen. En tilbakemelding burde legge vekt på hva elevene mestrer og om hvordan de kan forbedre arbeidet sitt (Evensen, 2021). Elever får ofte tilbakemeldinger som viser til hva som er rett eller galt, men med lite veiledning for hva de kan gjøre i lignende situasjoner senere. Dette gir sjelden den beste læringseffekt ifølge Evensen (2021). I tillegg får elever tilbakemeldinger gjerne i form av enkel ros eller oppmerksomhet på prestasjon, dette gir heller ikke best læringseffekt ifølge. Selv om disse typene tilbakemeldinger ikke gir best læringseffekt kan de være viktige for elevene likevel med tanke på andre områder i hverdagen (Evensen, 2021).

Hvilken informasjon tilbakemeldingen inneholder er sentralt for elevers utbytte. Dagens skolepolitiske kontekst krever ikke at man jevnlig skal rapportere til elevene om deres nivå, ved å for eksempel gi karakter. Ifølge Evensen (2021) peker på at forskning viser til at en slik praksis tar bort fokuset på læringen og den kvalitative tilbakemeldingen. Man ser at fokuset ofte ligger på karakter og at lærer da ikke når frem med sin tilbakemelding.

Det er viktig med timing med tanke på tilbakemeldinger (Evensen, 2021). Ved å gi tilbakemeldinger på en prosess når den er ferdig, vil man ikke hjelpe elevene fremover. Ved å gi tilbakemeldinger underveis i prosessen gir man elevene muligheten til å ta de i bruk. Poenget med en tilbakemelding er at elevene skal kunne anvende det som blir presentert i sitt videre arbeid. Evensen (2021) viser til at lærere opplever at de bruker mye tid på tilbakemeldinger til elever. Om dette er for elevens beste, fordi skolen krever det eller for dokumentasjonens del kan diskuteres. Selv om lærer bruker mye tid oppleves det også at elever ikke leser eller bruker tilbakemeldingene de får fra lærer. Dette kan være fordi forventningene til resultatet ikke stemmer overens med selve resultatet, og elevene mister fokus på selve tilbakemeldingen. For å unngå dette kan det være fornuftig å realitetsorientere elevene ved å gi dem et innblikk i hva de mestrer (Evensen, 2021). Dette kan man gjøre underveis i terminen og gjennom halvårsvurderinger.

§ 3-12. Halvårsvurdering i fag

Halvårsvurdering i fag er ein del av underevgsvurderinga. Den skal vise kompetansen eleven, lærlingen, lære kandidaten eller praksisbrevkandidaten har i faget, og gi rettleiing om korleis han eller ho kan auke kompetansen sin. <...> Frå 8. årstrinn skal elevar i tillegg ha halvårsvurdering med karakter. Halvårsvurdering med karakter skal vere skriftleg og gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut frå det som er forventa på tidspunktet for vurderinga. Vurderinga skal givast midt i opplæringsperioden, og ved slutten av opplæringsåret for fag som ikkje blir avslutta <...>.

Halvårsvurdering har elevene krav på ifølge forskrift. En vanlig praksis er at denne på slutten av terminen blir publisert på skolens læringsplattform og danner grunnlaget for en eventuell foreldresamtale (Evensen, 2021).

2.1.4 Elevmedvirkning i vurderingsprosessen

Elever har rett til å medvirke i sin egen vurderingsprosess. I utdanningsdirektoratets prinsipper for god undervisvurdering heter det at å «*a. delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling*» skal være en del av elevers undervisvurdering. Hensikten er at elevene skal bli mer bevisste på hvor de er i sin læringsprosess, og hva som skal til for å kunne utvikle seg. Inkludering av elever i vurderingsarbeidet skaper større forståelse for målene de skal arbeide mot (Evensen, 2020). Evensen (2021) påpeker at gjennom elevmedvirkning skal elevene kunne påvirke sin egen sosiale og faglige utvikling. Det er ikke fastslått hvilke metoder for elevinvolvering man skal bruke. Det er derfor opp til hver enkelt lærer å få elevene involvert i egen læringsprosess. I denne studien har man tatt utgangspunkt i to måter å gjøre det på; gjennom samtale med lærer og bruk av egenvurdering. En del av vurderingen skal bestå av en samtale mellom lærer og elev (Lovdata, 2020). Denne samtalen skal skje en gang i løpet av terminene ifølge Opplæringsloven. I tillegg har de rett på jevnlig dialog med lærer.

Det er opp til hver enkelt lærer å velge metoder for hvordan man bruker egenvurdering (Evensen, 2020). Det kan gjennomføres digitalt, muntlig eller skriftlig. Det kan også varieres når i terminen man bruker egenvurdering. Egenvurdering kan benyttes både før, under og etter læringen har funnet sted. Formålet med egenvurderinger er at elever skal bli bevisst på sin egen læring og være i stand til å reflektere over den. God vurdering skal ifølge Fjørtoft (2017) legge til rette for kritisk tenkning og refleksjon blant elevene. På denne måten kan de ta bedre valg for egen læring (Evensen, 2021).

Egenvurdering er også en måte for lærer å få informasjon om elevene på (Evensen, 2020). Det vil gi lærer viktige innblikk i elevenes forståelse for læringsprosessen deres. Evensen (2021) peker på flere utfordringer med bruken av egenvurdering. Noen bruker egenvurdering overdrevent mye eller at egenvurdering blir for instrumentelt. Eksempelvis hvis man gang på gang må fylle ut et skjema og krysse av på det man ikke mestrer. Evensen (2020, 2021) peker på at dette da vil virke mot egenvurderingen sin hensikt.

2.2 Pedagogisk ramme

Overordnet del av læreplanen legger føringer for hvordan lærere og skoler skal arbeide for å skape gode læringsmiljøer (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Læringsmiljøer og undervisning skal være til det beste for eleven. I norsk utdanningssektor har man over flere år hatt flere nasjonale satsinger for å skape endring i vurderingspraksis og vurderingskultur. «Vurdering for læring», «Bedre vurderingspraksis», «NyGiv» og «FIVIS» for å nevne noen. «Vurdering for læring» var den siste satsingen og ble avsluttet i 2018. Satsingen ble startet i 2010 og kom på bakgrunn av erfaringene gjort i tidligere satsinger for å videre kunne utvikle kulturen for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019). Satsingen bygget på gjennomføring av god underveisvurdering basert på de nå forskriftsfestede prinsippene for å gi støtte i arbeidet med å utvikle læringsfremmede praksiser. Hensikten var å oppnå bedre vurderingspraksis ved å øke kompetansen og forståelsen for læring gjennom vurdering. Sluttrapporten viser at man fikk satt vurdering for læring på agendaen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det rapporteres at man ser etter deltakelse i satsingen positive endringer i både vurderingspraksis og vurderingskompetanse ved systematisk arbeid med vurdering for læring.

2.2.1 Vurderingspraksis

Kulturen på den enkelte skole er et resultat av tidligere føringer, forskning, skolens ledelse, lærerens kompetanse og erfaringer (Fjørtoft & Sandvik, 2016a). Verdier læreren har kan påvirke deres vurderingspraksis. Elevsyn, syn på lærerrollen, syn på læreplanverket og læringssyn er med å påvirke vurderingspraksisen (Engvik, 2010). Skolens nåværende og tidligere ordninger og prosedyrer legger mest sannsynlig fortsatt føringer for dagens vurderingskultur (Evensen, 2021; Fjørtoft & Sandvik, 2016b).

For å kunne skape en helhetlig vurderingspraksis påpeker Evensen (2021) at skoleeiere, ledelse og lærere må lede prosessen med å skape en felles forståelse av hva som er god praksis. På denne måten vil man kunne skape en felles kultur for hva vurdering skal være på deres skole. Den enkelte lærer og skolens kultur vil ha sine erfaringer og forståelser for hva som er rett og galt, og handle etter dette (Evensen, 2021). Evensen (2021) bruker som eksempel en skole med kultur for lav elevmedvirkning. Der vil det være naturlig at lærer styrer vurderingsarbeidet. Ved å la elevene delta i større grad i vurderingsarbeidet vil man kunne utvikle en kultur med høy elevmedvirkning. Fjørtoft

og Sandvik (2016a) påpeker at ulik vurderingskultur på skoler finner sted der lærere med ulik grad av vurderingskompetanse handler, og på denne måten skaper et bredt mangfold av vurderingspraksiser.

2.2.2 Vurderingskompetanse

En lærer sin vurderingskompetanse er en faktor for resultatet av vurderingsarbeidet. En lærer må evne å se alle elevene, og hvilket nivå de er på i sin utvikling. Ellers vil man ikke ha mulighet til å hjelpe og støtte elevene videre i sin læringsprosess. Ifølge Fjørtoft og Sandvik (2016a) handler vurderingskompetanse om å kunne utfører vurderinger på en faglig god måte, men samtidig også forstå konteksten og konsekvensene av vurderingene. En læreres vurderingspraksis er et uttrykk for dens vurderingskompetanse. For eksempel med tanke på hvilke verktøy bruker lærer i vurderingsprosessen av sine elever.

I alle vurderinger man gjør som lærer må man bruke skjønn (Evensen, 2020). I et fag som kroppsøving, der man ikke har anledning til å måle opp mot konkrete faktorer, kan man argumentere for at det stiller ekstra krav til lærerens bruk av skjønn. Prøitz og Borgen (2010) viser til at kroppsøvingslærere synes bruk av skjønn er utfordrende i vurderingsarbeidet, med tanke på ønske om å ha en rettferdig praksis. Det pekes på at utfordringene skyldes en manglende felles standard å måle etter fordi læreplanene sine føringer har stort tolkningsrom. Dette kan da føre til ulike praksiser mellom lærere og skoler. Vinje, Brattenborg, et al. (2021) peker på at en rettferdig vurderingspraksis må baseres på at alle kjenner til og forstår kriteriene for måloppnåelse. I tillegg til at lærer er godt kjent med prosessen med å vurdere. Fjørtoft og Sandvik (2016a) påpeker også viktigheten av elevenes vurderingskompetanse for at de skal kunne forstå hva som ligger til grunne for avgjørelser og hva som er formålet.

2.3 Teoretisk ramme – Den didaktiske relasjonsmodell

Didaktikk blir gjerne omtalt som undervisningslære (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Didaktiske modeller kan ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) være et hjelpemiddel i en læreres arbeid. Disse kan være med på å gi struktur og helhet i arbeidet. Samtidig som de kan benyttes for å se sammenhenger.

I denne studien har man valgt å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som en teoretisk ramme. Den er utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978). Brattenborg og

Engebretsen (2013) argumenterer for at denne modellen gir en god forståelse for faktorer som spiller inn i undervisningen. Modellen representere undervisning som en helhet og at lærer må ta hensyn til flere relasjoner i sin planlegging av undervisning. Den didaktiske relasjonsmodellen tar for seg seks ulike faktorer som spiller inn i undervisningen. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) hevdes det at disse er gjensidig avhengige av hverandre. Det vil si at en av faktorene ikke er mer viktig enn de andre. De ses heller i relasjon og samspill med hverandre. Et valg innenfor en av faktorene vil derfor ha konsekvenser for den andre, under presenteres de ulike faktorene i modellen.

Rammefaktorer

En rammefaktor er et forhold som påvirker undervisningen eller læringen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Påvirkningen kan være forhold som muliggjør eller begrenser/hindrer undervisningen og læringen som skal finne sted. I kroppsøving vil dette dreie seg om alt fra materielle faktorer som tilgang på utstyr til tiden man har til disposisjon. Læreplaner, klassestørrelser og økonomi er også rammefaktorer. Lærerens ressurser, kunnskap og erfaring vil også være rammefaktorer som påvirker undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I tillegg vil kollegiet og skolen sine holdninger og kultur kunne påvirke undervisningen og læringen.

Mål

All undervisning gjennomføres fordi man ønsker at elevene skal ha et læringsutbytte. Denne faktoren omhandler undervisningens kortsiktige og langsiktige mål. Læreren sin jobb er å hjelpe elevene med å nå disse målene. Læreplan og styringsdokumenter setter mål for undervisningen. Mål kan bestå av kunnskapsmål, ferdighetsmål og innsats eller holdningsmål (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det vil være disse som legger føringer for hva elevene skal lære. Lærere styres av kompetansemålene i faget som gjerne konkretiseres for elevene. I denne studien legges det vekt på om elevene vet hva de skal lære og hva som er målet med undervisningen og om de er klar over hvilket utbytte de skal ha.

Innhold

Faktoren innhold handler om hva undervisningen består av. Mål og innhold henger nøye sammen. Brattenborg og Engebretsen (2013) deler innhold inn i to. Det ene

handler om skolens innhold jamfør skolepolitiske dokumenter som læreplan. Det andre handler om hvilke aktiviteter man tar i bruk i undervisningen. Metodefriheten i skolen kan gjøre så innholdet varierer fra skole til skole.

Læringsaktiviteter

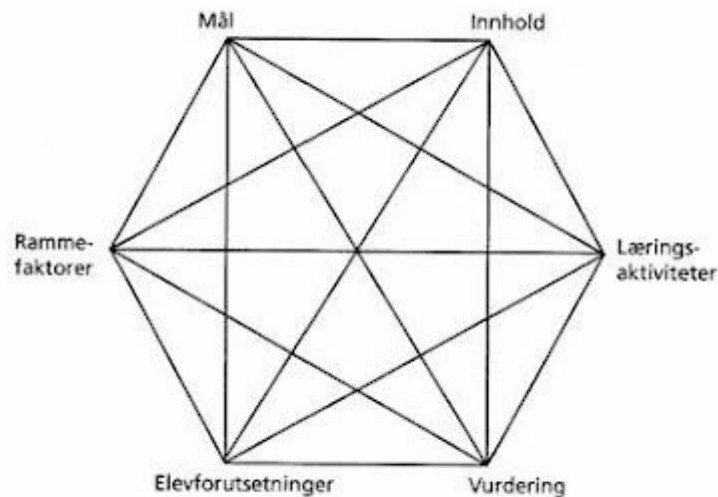
Brattenborg og Engebretsen (2013) beskriver faktoren læringsaktiviteter som et samlebegrep for arbeidsmåter og organisering. Det handler derfor i hovedsak om hva elevene gjør og læreren sin undervisning. En arbeidsmåte eller organisering av aktivitet kan være en metode for å nå et mål.

Vurdering

Denne faktoren handler om hvilken form for vurdering man velger, og hvilket innhold den har. Vurderingen har flere formål i skolen som beskrevet tidligere i kapittelet. Den skal kontrollere at elevene har lært det de skal, i tillegg til å støtte og veilede i læringsprosessen. Problemstillingen i denne studien ønsker å belyse hvordan elever opplever den vurderingen de får underveis i terminen, både med tanke på form og innhold med tanke på vurdering sitt formål i skolen.

Elevforutsetninger

Elevforutsetninger dreier seg i hovedsak om at man i skolen møter elever med store ulikheter både sosialt og kunnskapsmessig (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Elevene man møter i skolen representerer et bredt spekter av kulturer, interesser, evner, erfaringer, ferdigheter og livssyn. Hvordan man som lærer og skole velger å møte disse ulikhetene vil være avgjørende for hver enkelt elev sin læring og trivsel. Det er derfor viktig for en lærer å kjenne til elevenes forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det vil være nødvendig å kjenne til en elevs forutsetninger for å kunne møte eleven der den er og sette realistiske mål. Brattenborg og Engebretsen (2013) påpeker at i kroppsøvningsfaget vil det være relevant å stille seg spørsmål om hvilke bevegelseserfaringer eleven har fra før og hva det er realistisk for eleven å oppnå. I denne studien vil elevforutsetninger være interessant med tanke på at elevenes egne forutsetninger er noe man skal ta høyde for i vurderingsarbeidet, og om elevene opplever at dette tas høyde for.



Figur 1: Didaktiske relasjonsmodell modifisert etter Bjørndal & Lieberg, 1978 (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 80)

I studiens analyse vil den didaktiske relasjonsmodell brukes for å se hvordan vurdering påvirker andre faktorer og motsatt. Den vil ikke bli brukt som et analyseverktøy, mer som et verktøy for å se og forstå sammenhenger mellom hvordan ulike faktorer påvirker hverandre, og elevens opplevde vurdering. I hovedsak hvordan andre faktorer påvirker vurdering, og for å sette vurdering inn i en helhet.

2.4 Vurdering i kroppsøving

Faget kroppsøving følger elevene i norsk skole gjennom hele grunnskole - og videregående opplæringen. Mange elever trives i kroppsøvingfaget (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Gutter trives ofte bedre i kroppsøving enn jenter (Moen et al., 2018; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). I tillegg til at mange trives i kroppsøving ser man også at mange får gode karakterer i faget. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2021) var karaktersnittet i kroppsøving 4,7 etter ungdomsskolen. Fra 8. klasse får elevene karakterer i kroppsøving på lik linje med andre fag. Standpunktskarakteren ved avslutningen av opplæringen på 10. trinn skal være et uttrykk for elevens daværende kompetanse ut ifra fagets kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det er i dag blant lærere, forskere, politikere og elever debatt om vurdering i kroppsøving, om fagets legitimitet, vurderingspraksis og innhold. Blant kroppsøvingslærere har det gjennom flere år vært en usikkerhet rundt elevenes innsats

og forutsetninger som grunnlag for vurdering (Vinje, Brattenborg, et al., 2021). I tillegg har det vært spørsmål rundt den tradisjonelle bruken av tester og idrettslige ferdigheter (Vinje, Brattenborg, et al., 2021; Vinje, Aaring & Skrede, 2021). Mange av utfordringene med at kroppsøvingslærere gjennomfører ulike vurderingspraksis kommer av manglende samsvar mellom formuleringer i læreplan og retningslinjer for vurdering (Vinje, Brattenborg, et al., 2021). Vinje, Aaring, et al. (2021) beskriver at mange ser på kroppsøving som et aktivitetsfag heller enn et læringsfag. Det pekes også på lærers mulighet til å utvikle og gjennomføre en rettferdig vurderingspraksis som begrenset.

All opplæring i kroppsøving tar utgangspunkt i læreplanverket. Vurderingssystemet i Norge er målrelatert. Det vil si at prestasjoner bedømmes ut i fra forhånds presenterte mål (Annerstedt, 2015). Lærer og skoleeiere skal videreutvikle og konkretisere formuleringene for å benytte dem i praksis. Læreplanene skal fungere som et styringsdokument i opplæringen. Denne studien tar utgangspunkt i Fagfornyelsen (LK20), da det er den læreplanen elevene blir vurdert etter. Utdanningsdirektoratet beskriver kroppsøvingsfagets fagrelevans og sentrale verdier LK20 på denne måten;

Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader. Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel saman med andre fremjer kroppsøving samarbeid, forståing og respekt for kvarandre. Faget skal bidra til at elevane utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål (Utdanningsdirektoratet, u.å-a).

Gjennom kroppsøving skal elevene bli motiverte til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil. Elevene skal praktisere refleksjon og løse utfordringer i et mangfoldig læringsfellesskap. Videre beskriver Utdanningsdirektoratet;

Leik, friluftsliv, dans, symjing, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet. Kroppsøving tek vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer òg til eksperimentering og kreativ utfalding i alternative bevegelsesformer (Utdanningsdirektoratet, u.å-a).

Kroppsøving kan bestå av mange ulike bevegelsesformer og aktiviteter, og innholdet i undervisningen skal omfavne et bredt spekter.

2.4.1 Kompetanse i kroppsøving

Med Fagfornyelsen og LK20 kom et nytt kompetansebegrep. I kroppsøving regnes kompetanse slik;

Kompetanse i kroppsøving handler blant annet om at elevene skal kunne øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger. Videre skal de lære å reflektere over sin egen faglige utvikling og samarbeide med andre, og de skal lære å tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kompetansen i faget omfatter også å kunne utfordre sin egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I likhet med andre fag er det oppnåelse av kompetansemålene som danner grunnlaget for vurdering. Kompetansemålene i LK20 er kompetansebaserte. Det vil si at de beskriver en kompetanse elevene skal arbeide mot (Evensen, 2020). Disse kompetansemålene er ofte vide og abstrakte, og kan være vanskelig for elever å skjønne. Det er derfor svært vanlig at lærer bryter disse ned i mindre læringsmål. Evensen (2020) peker på at dette fort kan få et instrumentelt og detaljstyrt preg. Dette kan gjøre at formålet med faget forsvinner. I kroppsøving er kompetansemålene delt inn i tre kjerneelementer; bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter samt uteaktivitet og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, u.å-b). Etter innføringen av LK20 er det nytt at disse kompetansemålene skal forstås i sammenheng med teksten «om faget». På bakgrunn av dette kreves det ekstra oppmerksomhet fra lærere for å se sammenheng mellom de ulike delene av læreplanen.

2.4.2 Innsats og forutsetninger i vurderingsgrunnlaget

I kroppsøving er elevenes innsats en del av vurderingsgrunnlaget. I lovverket beskrives det at «*Innsats er berre ein del av grunnlaget for vurdering dersom det følgjer av læreplanen i faget*» (Lovdata, 2020). Dette er gjeldende for kroppsøving i LK20. Dette ser man også i beskrivelsen av kompetansebegrepet i faget som legger vekt på «*å øve*». Innsats blir ofte sett på som å gjøre sitt beste eller yte sitt beste (Evensen, 2020). Utdanningsdirektoratet beskriver innsats i kroppsøving på denne måten;

At eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Begrepet innsats i kroppsøving inneholder flere komponenter. Elevene skal ikke gi opp, men gjøre sitt beste og være selvstendig. I tillegg legger man det å utfordre sin egen fysiske kapasitet i innsatsbegrepet. Innsats handler heller ikke bare om det individuelle, men også om samarbeid med andre. Dette gjør innsatsbegrepet i kroppsøving mer omfattende enn det man til daglig legger i innsats.

I tillegg til at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget skal man i kroppsøving også ta høyde for elevenes egne forutsetninger. I læreplan i kroppsøving er det flere kompetansemål som vektlegger «ut i fra eget utgangspunkt» eller «ut ifra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det vil si at man trenger ikke være en god fotballspiller ferdighetsmessig for å få en god karakter. Når elevenes forutsetninger er nevnt eksplisitt i kompetansemålene må lærer være spesielt oppmerksom (Utdanningsdirektoratet, 2021). Selv om det skal tas høyde for elevenes forutsetninger viser utdanningsdirektoratet til at forskrift til Opplæringsloven sier at forutsetninger ikke er en del av grunnlaget for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likevel påpeker utdanningsdirektoratet at forutsetningene til eleven vil være viktig i læringsarbeidet og vurderingene. Ifølge Vinje, Brattenborg, et al. (2021) kan dette gjøre det uklart om man bare skal ta hensyn til elevenes forutsetninger i de kompetansemålene det er nevnt eller man skal ta hensyn til det på alle. Dette blir da noe som overlates til lærers skjønn.

2.4.3 Bruk av tester i vurderingsgrunnlaget

Tidligere har det vært tradisjoner i kroppsøvingfaget for å benytte tester for å få et vurderingsgrunnlag, spesielt etter innføring av LK06 (Evensen, 2020). Dette var på bakgrunn at man ønsket dokumentasjon for sluttvurderingen. Tester som Cooper, 3000m og 60m har det vært vanlige å gjennomføre. Tradisjonen med å gjennomføre tester kan ha økt resultatfokus og gitt mindre bevegelsesglede (Evensen, 2020; Vinje, Aasland & Aasland, 2019).

Utdanningsdirektoratet (2021) påpeker at testing ikke er en egnet metode. Dette strider imot det som beskrives som kompetanse i faget. Ingen av kompetansemålene i kroppsøving krever at man tester elevenes ferdigheter (Vinje et al., 2019). Det påpekes at vurderingsgrunnlaget i kroppsøving skal bygge på oppnåelse av kompetansemålene, ikke på testresultater siden det ikke er anledning til å benytte seg av et normrelatert

vurderingsprinsipp. Evensen (2020) peker på at hvis tester brukes og det settes en norm for de ulike karakterene, er dette brudd på forskriften for vurdering. Hvis man ønsker å bruke tester i undervisningen skal dette kunne begrunnes i kompetansemålene, teksten «*Om faget*» og formålet med vurdering. Hvis tester ønskes brukt som arbeidsmetode mener Evensen (2020) at det kan brukes for å gi elevene innsikt i og utfordre egen fysisk kapasitet. Elever kan også delta i prosessen med å utvikle tester, og evaluere seg selv i arbeidet med utvikling og forståelse for treningsprinsipper.

3.0 Tidligere forskning om vurdering i kroppsøving

I dette delkapittelet er hensikten å redegjøre for tidligere forskningsresultater som relaterer til studiens tema og problemstilling. Aktuell forskning dreier seg om vurdering, undervisvurdering eller vurdering for læring. Forskingen presentert er publisert de 10 siste årene. Feltet ser ut til å domineres av kvalitativ forskning, men det finnes også noe kvantitativt og noen studier som benytter seg av flere metoder. Forskingen som presenteres under er gjennomført over masternivå, og ikke bare i Norge. Det meste av forskning ser ut til å være på masteroppgavenivå i Norge.

Leirhaug (2016b) sin doktorgrad viser gjennom tre studier til forsøk på å implementere formative vurderingsformer gjennom vurdering for læring i vurderingspraksisen. Der resultater viser til at dette realiseres i svært ulik grad ute i skolene selv om lærere uttrykker at de forstår både læreplan og hensikten med vfl. I Leirhaug (2016a) undersøkte man forholdet mellom karakterene til elevene og vfl, og hva som forklarer elevenes karakter. Elevene rapporterer at det er læreren vurdering som forklarer mest av deres karakter. I tillegg til at deres aktivitetsnivå, mestring og motivasjon også er av det som påvirker karakteren mest.

Det viser seg at egenvurdering blir brukt lite systematisk, og hvis det blir brukt er det der elever må sette karakterer på seg selv (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015; Aarskog, 2020). Aarskog (2020) viser til i sin studie at lærere må gi elever mer rom til å være selvstendige og gi elevene muligheten til å involvere seg. I Leirhaug og MacPhail (2015) innrømmer lærere at de ikke legger til rette for elevmedvirkning i undervisningen. I litteraturstudien om egenvurdering til Otero-Saborido, Torreblanca-Martínez og González-Jurado (2021) viser til at det er gjort lite forskning på egenvurdering globalt blant elever, men at elever er svært positive til det. De viser til at egenvurdering kan ha positiv effekt på elevers læringsprosessen, men også ingen effekt.

Flere studier viser til at elever ikke har kjennskap til hva de skal lære eller hva som er kompetansemålene (Leirhaug & Annerstedt, 2016; Modell & Gerdin, 2021; Redelius & Hay, 2012). Over halvparten av elevene i studien til Leirhaug og Annerstedt (2016) rapporterte at de ikke visste om kompetansemålene i kroppsøving. Elevene hadde mer kjennskap til kriterier for måloppnåelse. Samtidig var det en fjerdedel som ikke visste

hva som skulle til for å få bedre karakter. Redelius og Hay (2012) undersøkte elever sine opplevelser med kriteriebasert vurdering. Funn viser til at elever opplever kommunikasjon av læringsmål som uklare, og gikk mer på aktiviteten som skulle gjennomføres enn selve læringen. I studien til Leirhaug og MacPhail (2015) viser studien til at fremleggelse av kompetansemål oppleves som en forpliktelse til det offentlige heller enn en måte å skape meningsfull undervisning på. De fleste elevene i studien nevnte holdningsbaserte kriterier, og ikke fagspesifikk kunnskap eller fysisk utbytte. Elevene syntes at karakterer var viktig, men at de i liten grad visste hva som lå til grunne for deres vurdering. Leirhaug, MacPhail og Annerstedt (2016) peker på viktigheten av at alle parter forstår hva som ligger til grunne for vurderingen for å kunne skape en mest mulig transparent praksis.

Leirhaug og Annerstedt (2016) peker også på at tilbakemeldinger ofte oppfattes som lite meningsfulle eller at man ikke får tilbakemeldinger som bidrar til muligheten til å øke sin kompetanse. I tillegg vises det til at elever ikke forstår tilbakemeldingene de får og at lærere ikke er tydelige nok i at tilbakemeldinger gitt i timer er en del av undervisningsvurderingen. Aarskog (2020) viser til funn som tyder på at lærere ofte gir tilbakemelding på hva elever konkret skal gjøre heller enn å veilede de i prosessen som da kan lede til lite selvstendighet og refleksjon.

Kroppsøvlingslærere ser på vurdering i faget som utfordrende (Annerstedt, 2015). Der det pekes på at de slites mellom summativ og formativ praksis. I tillegg til at man ser at det forekommer ulik praksis på forskjellige skoler til tross for at alle har utgangspunkt i samme læreplan (Leirhaug et al., 2016; Redelius & Hay, 2012). Leirhaug og MacPhail (2015) peker på at det er vanskelig å endre sin praksis med bakgrunn i lite støttende miljøer for endring, og at man derfor faller tilbake til det tradisjonelle. Da gjerne tilbake til tradisjonell vektlegging av karakterer. Leirhaug (2016a) i sin studie peker på at man ser lite systematisk bruk av formative vurderingsformer, og viser til bekymringer for validitet og sammenlignbarhet i dagens praksis. Da særlig med tanke på negative konsekvenser for elevene. Modell og Gerdin (2021) belyser om elever opplever å ha like muligheter til å vise sin kunnskap og sine ferdigheter. Studiens resultater viser til at vurderingspraksisen gjerne er formet av kulturelle faktorer i idrett enn å være forankret i læreplan. Dette trekkes frem i forklaring av hvorfor man derfor ser et aktivitetsfokus

heller enn læringsfokus i kroppsøvingsundervisningen der både lærere og elever er aktive i reproduseringen av disse verdiene.

Funn fra tidligere forskning blir brukt i fremstilling av denne studiens resultater i analysen. Selv om den presenterte forskningen ikke har samme forskningsspørsmål som denne studien ses det likevel som relevant å bruke i diskusjonen for å knytte opp mot fagfeltet, og for forstå denne studiens funn.

4.0 Metode

I denne delen bli gjort rede for studiens metodiske tilnærming. Innenfor kvalitativ forskning er det viktig å gjøre rede for de valgene som er gjort underveis for at leseren skal kunne ha forståelse for prosessen. Dette er med på å skape en transparent forskningsprosess. I metodekapittelet presenteres valgene man har tatt angående tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og til slutt rapportering. Av Kvale og Brinkmann (2021) beskrives dette som intervjuundersøkelsens syv stadier. Kapittelet struktureres gjennom valg av metode, utarbeiding av intervjuguide, utvalg, selve intervjuet og arbeidet med dataen i etterkant. I tillegg drøftes etiske betraktninger man har gjort gjennom prosjektet og kvaliteten til studien.

4.1 Semistrukturert intervju

Gjennom prosjektet har man ønsket å søke elevers opplevelser og erfaringer med bruken av undervisvurdering i kroppsøving. For å oppnå gjøre dette ble intervju vurdert som mest hensiktsmessig. Et kvalitativt forskningsintervju er egnet for å kunne få informasjon om opplevelser, erfaringer og tanker (Tjora, 2017). Jeg anså det å ha en samtale med elevene om deres opplevelser og erfaringer om tema som mest meningsfullt. Dette ga også muligheten for at elevene kunne stille spørsmål tilbake. Det åpnet i tillegg for muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål der man ønsket for å gå mer i dybden. En samtale med en 10. klassing kan være krevende med tanke på deres forståelse for tema og modenhet. Så det å kunne ha muligheten til å tilpasse samtalen underveis, ble sett på som en fordel. Dette ga et semistrukturert intervju muligheten til, da denne typen intervju baseres på forhåndsbestemte tema og spørsmål, samtidig som man har mulighet for å tilpasse (Dalen, 2004).

4.2 Forarbeid

I forkant av selve datainnsamlingen måtte jeg sette meg inn i tema. Jeg måtte finne ut hva det var jeg ønsket å undersøke, hva kunnskapsstatus var på feltet og lese med opp på bruken av intervju som datainnsamlingsmetode. Store deler av dette arbeidet ble gjort høsten 2021 ved utførelse av en pilotstudie og en litteraturstudie. I forbindelse med pilotstudien utarbeidet jeg en intervjuguide som senere har blitt revidert. Før jeg kunne gå ut i skolene å intervju måtte jeg søke NSD om godkjenning. Prosjektet ble godkjent den 09.02.22 (se vedlegg 1).

4.2.1 Intervjuguidens oppbygging

Det er valgt å utarbeide intervjuguide (Se vedlegg 3). Dette ses på som nødvendig når man avvender semistrukturert intervju som metode (Dalen, 2004). Denne intervjuguiden ble brukt underveis i intervjuet for å holde struktur på spørsmål og tema. Temaene man skulle snakke om var bestemt på forhånd. Selve forskningsspørsmålene rundt hvert tema ble også konstruert på forhånd. Dette var for å sørge for at man stilte elevene de samme spørsmålene på tema for å kunne ha mulighet til å sammenligne deres opplevelser og erfaringer. Likevel ga man mulighet til å endre på rekkefølgen i selve intervjuet ettersom hva som ble naturlig i samtalen.

Intervjuguiden er delt inn i oppvarming, hoveddel (refleksjonsdel) og avslutning slik Tjora (2017) beskriver. I innledningen var hensikten å stille lette spørsmål for å kartlegge litt om elevene generelt. Der måtte de svare på hva de tenker om vurdering generelt og om de liker kroppsøving som fag. Dette ble også gjort for å starte samtalen rolig med spørsmål som ikke krevde mye refleksjon (Dalen, 2004). På denne måten fikk man samtalen i gang, og man fikk informasjon om hvor elevene stilte seg til kroppsøving som fag.

Hoveddelen av intervjuet inneholder selve forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmålene er konstruert for å kunne skape refleksjoner som kunne besvare prosjektets problemstilling (Ringdal, 2013). Spørsmålene i hoveddelen er konstruert med bakgrunn i studiens rammeverk. Det er også valgt å konstruere tenkte oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden for å hjelpe intervjuer med å holde struktur på intervjuet og gå i dybden. Forskningsspørsmålene er delt inn i ulike temaer. Disse temaene er valgt med utgangspunkt i hva utdanningsforbundet mener god underveisvurdering skal inneholde (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette ble gjort med bakgrunn i studiens problemstilling som omhandler elevenes opplevelser og erfaringer på underveisvurdering. For å fange opp underveisvurdering stilte man derfor spørsmål om opplevelsen av halvårsvurdering, tilbakemeldinger og elevinvolvering. Innenfor hvert tema spurte man elevene om de visste hva fagbegrepene betydde. For eksempel: «Hva legger du i ordet kompetansemål?». Dette var for å sikre at elevene videre i intervjuet forsto hva man spurte om, og det kunne stilles oppfølgingsspørsmål som elevene kunne reflektere over.

Spørsmålene i en intervjuguide skal ifølge Kvale og Brinkmann (2021) være korte og presise. Det er en fordel at spørsmålene er frie for akademisk språk, spesielt med tanke på at utvalget er barn/ungdom. Spørsmålene i intervjuguiden er forsøkt laget slik at de skal være lette å forstå og åpner for refleksjon. Avslutningsvis ble det lagt til spørsmål om det var noe mer elevene ønsket å legge til eller snakke om. Det ble i tillegg påpekt avslutningsvis i intervjuguiden at man skulle informere om hva som kommer til å skje med intervjuet deres videre, og takke for bidraget.

4.2.2 Pilotintervju

Det ble på forhånd gjennomført to pilotintervju høsten 2021 for å teste intervjuguiden. Hensikten var å se om spørsmålene var forståelige og ga de dataene man ønsket for å kunne besvare prosjektets forskningsspørsmål. Intervjuguiden ble derfor testet på to 10. klassinger. Elevene ble rekruttert gjennom samtale med deres forelder, og deretter spørsmål om deltakelse. Ønsket var at informantene skulle være så nært tenkt utvalg som mulig. Etter gjennomføring av intervjuene ble de transkribert, kodet og analysert. Pilotintervjuene resulterte i endring av spørsmålsformuleringene på flere spørsmål i intervjuguiden, ettersom de opplevdes som ja/nei spørsmål selv om de ikke var tenkt som det. Flere av spørsmålene ble derfor endret med bruk av andre spørreord eller verb som «beskriv» eller «hva tenker du om det?».

Intervjuene i piloten ble gjennomført digitalt på grunn av utfordringer med Covid. Erfaringen med digitale intervjuer gjorde at jeg i intervjuene til masterprosjektet så viktigheten av intervjuer med fysisk tilstedeværelse. I tillegg til å teste intervjuguiden fikk man også nyttig informasjon om seg selv om intervjuer ved å lytte til seg selv under transkripsjonen. Der ble det tydelig at jeg kan stille enda flere oppfølgingsspørsmål, og ikke være redd for litt stillhet mens eleven tar seg tid til å tenke. Dette tok jeg med meg videre til intervjuprosessen under denne masterstudien .

4.3 Strategisk utvalg

Det er gjort et strategisk utvalg i prosjektet. Et strategisk utvalg er gjort for å velge deltakere som er egnet i forhold til problemstillingen. I henhold til problemstillingen er det tenkt at 10. klassinger er best egnet. Dette er på bakgrunn av at de har gjennom tre år på ungdomskolen erfaringer med kroppsøving og vurdering. En 10.klassing vil nok naturlig tenke mer på vurdering siden dette er deres avsluttende år. Denne

aldersgruppen har sannsynligvis også en større modenhetsgrad enn en 8.klassing og vil trolig kunne reflektere mer over spørsmålene.

Utvelgelse av hvem man skulle intervjuer ble gjort gjennom samtale med lærer og rektor på de to skolene. Deretter ble elevene spurt om de ønsket å delta. Det ble på forhånd avklart med lærer at man ønsker informanter med forskjellig grad av måloppnåelse. Det var et ønske om jevn fordeling av gutter og jenter. Tanken bak dette var at man skulle få et bredere spekter av opplevelser og erfaringer fra elevene. Ved å inkludere to ulike skoler var tanken at med forskjellige lærere ville føre til flere ulike opplevelser, og kanskje mindre sammenfallende beskrivelser.

4.3.1 Rekrutteringsprosessen

Det ble sendt ut e-post til to rektorer med forespørsel om mulighet for å gjennomføre prosjektet på deres skoler. Begge skolene meldte kort tid etter at de var positive til deltakelse. I prosessen med å rekruttere informanter til prosjektet ble det utarbeidet et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som ble sendt på e-post til rektorene først. I e-post korrespondanse ble det gjort avtaler om når intervjuene skulle gjennomføres, og når man skulle møte opp på skolen for å informere om prosjektet.

Skolene som er valgt til prosjektet ligger i samme kommune. De er likevel noe forskjellige. Den ene er en 1- 10 skole, mens den andre er en ren ungdomsskole. På begge skolene får elevene ingen karakterer i løpet av terminen, kun til terminslutt. Det kommer ikke til å bli skilt mellom elever fra den ene og den andre skolen i fremstillingen av dataen på grunn av personversårsaker. Det var på forhånd tenkt 5 elever fra hver skole, men på grunn av et frafall ble det 9 elever. Til slutt hadde man intervjuet 4 jenter og 5 gutter. Etter gjennomføring av intervjuene hadde jeg et bredt spekter av opplevelser og erfaringer som man vurderte til å kunne besvare studiens problemstilling. Kvale og Brinkmann (2021) påpeker at metningspunktet nås når man ved et nytt intervju ikke får tilført mye ny informasjon, derfor så man 9 elever som et tilstrekkelig stort utvalg.

4.4 Gjennomføring av intervju

Alle intervjuene ble gjennomført i uke 8. Begge skolene uttrykte at de ønsket at alle elevene ble intervjuet etter hverandre på den dagen de satte opp. På den ene skolen hadde elevene blitt informert av rektor om prosjektet, og samtykke av foreldre hadde

blitt innhentet på forhånd. På den andre skolen møtte jeg selv opp for å informere og dele ut samtykkeskjema, for så å komme tilbake ett par dager senere for å gjennomføre intervju. Bakgrunnen til at dette ble gjort forskjellig var at skolene fikk organisere det slik de ønsket.

Kvale og Brinkmann (2021) påpeker at rammefaktorer og forhold rundt selve intervjuet påvirker kvaliteten på samtalen. Intervjuene foregikk på grupperom uten innsyn eller forstyrrelser fra andre. Grupperommene var på elevenes skole så de var kjente. Jeg opplevde rammen som trygg, og at elevene ikke syntes det var noe skummelt. Det ble i forkant av selve intervjuet informert om at samtalen ville bli tatt opp, men at det bare var jeg som skulle høre på, og at det blir slettet når prosjektet avsluttes. Alle elevene hadde forståelse for behovet for opptaket, og var innforstått med hva det skulle brukes til.

I starten så man også på informasjonsskrivet sammen med elevene for å forsikre seg om at de hadde forstått innholdet, og hvem de kunne ta kontakt med hvis de hadde spørsmål i etterkant av intervjuet. Det ble også avklart hva intervjuet skulle handle om, og at de gjennom intervjuet ikke måtte være redde for å være ærlige om ting de kanskje ikke var så fornøyd med, eller som de kunne oppleve som negativt å si. I tillegg ble det påpekt at det å ikke like kroppsøving var helt i orden. Disse avklaringene i forkant anså jeg som nødvendig for at elevene skulle forstå at jeg var ute etter deres ærlige opplevelser og erfaringer, og det ikke var noe som var riktig eller galt svar på spørsmålene.

Intervjuene varte i alt fra 17 minutter til over 35 minutter. Intervjuene på rundt 17 minutter var en elev som kom med enkle svar og ikke reflekterte like mye i svarene sine som de øvrige. De korteste intervjuene krevde flere oppfølgingsspørsmål enn intervjuene på over en halvtime. Det var i tillegg mer krevende å stille oppfølgingsspørsmål til elevene som utrykte lite eller var svært nølende i svarene sine. Det opplevdes som at de ikke hadde så mye å si om temaet eller at de syntes det var vanskelig. I analysen går jeg mer inn på hva som kan være årsaken til dette.

Under selve intervjuet var jeg spesielt opptatt av å ikke stille ledende spørsmål. Kvale og Brinkmann (2021) påpeker at barn gjerne har lett for å ledes av de voksnes spørsmål. Dette kan fort skape et misvisende bilde på problemstillingen man undersøker. Det ble derfor ofte stilt oppfølgingsspørsmål som «Hva tenker du om at det er slik?» eller

«Hvordan opplever du det?» for at elevene skulle reflektere over det de nettopp hadde fortalt. Det ble på slutten av alle intervju spurt hvordan elevene hadde opplevd intervjuet, og om de syntes det var krevende å besvare noen spørsmål. De fleste uttrykte at det var greit og interessant, mens noen sa også at det var vanskelig siden de ikke hadde tenkt så mye over temaet før. Noen sa at de opplevde å ikke ha så mye å si på de ulike spørsmålene fordi det betydde ikke noe for dem.

4.5 Arbeidet med datamaterialet

Etter gjennomføring av de 9 intervjuene kom arbeidet med det innsamlende datamaterialet for å klargjøre det til analyse. For å klargjøre til analyse ble alle intervju først transkribert og deretter ble transkripsjonene kodet.

4.5.1 Transkribering

Målet med transkribering er å ta vare på det datamaterialet man har innhentet for å kunne belyse prosjektets problemstilling. Siden det ble benyttet lydopptak under intervjuene hadde man mulighet til å fange opp alt som ble sagt. Ved å transkribere går dataen fra en form over til en annen (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009). Dette opplevdes som en krevende prosess. Det var mange valg som måtte tas i overgangen fra det muntlige og til det ble nedskrevet tekst.

I transkripsjonen har jeg beholdt alt som har blitt sagt av informantene. Bekreftende enstavelserord fra intervjuer som «ja» og «mhm» har jeg utelukket noen steder for å kunne ta vare på flyten i svaret til informantene. I tillegg er gjentakende ord man ofte bruker i muntlig tale ikke tatt med for å beholde flyt i tekst. For eksempel ved mye bruk av «ehm». Der «ehm» er brukt fordi man merker eleven er usikker er det tatt med, da dette kan være interessant med tanke på å besvare oppgavens problemstilling. Der informantene begynte på en setning, men avsluttet midt i for så å begynne på nytt har man tatt vare på dette i transkripsjonen, men noen steder fjernet det i siteringen for å kunne få frem budskapet i svaret bedre.

Ved overgangen fra muntlig til skriftlig er all bruk av dialekt fjernet i transkripsjonen. Transkripsjonen ble derfor ekstra krevende da man måtte forsøke å ikke miste for mye av svarene til elevene, men finne de rette ordene til å beskrive det som ble sagt med dialekt. Fjerning av dialekt ble valgt forbi fremstilling av sitat i tekst ville få et klarere uttrykk. I tillegg til å lettere kunne bevare anonymiteten til elevene. Transkripsjonen har

jeg gjennomført på egenhånd i Word. Dette var en tidkrevende prosess og ble gjennomført fortløpende etter intervjuene over flere dager. Ved å transkribere intervjuene selv blir man godt kjent med eget datamateriale. Dette så jeg som en fordel i analysearbeidet. Til slutt satt jeg igjen med 50 sider med transkripsjon som skulle kodes og analyseres.

4.5.2 Analysearbeid og koding

Den vanligste formen for analyse av data i dag er koding (Kvale & Brinkmann, 2021). I arbeidet med analysen har jeg valgt en temasentrert tilnærming der det er satt ulike koder for hvert tema. De valgte kategoriene er konstruert ut ifra tematiseringen i intervjuguiden (se vedlegg 3). Bakgrunnen for tematiseringen i intervjuguiden er omtalt i kapittel 4.2.1. Deretter ble sitat fra intervjuene kodet i de forskjellige kategoriene. Alle intervjuene ble kodet gjennom disse kategoriene:

- Typisk kroppsøvingstime
- Forståelse for vurdering
- Forståelse for kroppsøvingfaget
- Hva vurderes
- Bruken av egenvurdering
- Kompetansemål
- Mål for timen
- Veiledning og tilbakemelding

Jeg har gjennom tilgang fra NTNU benyttet meg av hjelpemiddelet NVivo som er beregnet for koding av kvalitativt datamaterialet. Dette hjelpemiddelet gjorde det lettere å få en oversiktlig og strukturert analyse. Programvaren gir mulighet for å laste opp filer fra Word og konstruere egne koder for analyse. De 9 transkriberte intervjuene ble lastet opp og kodet. Denne tilnærmingen ga oversikt over alle elevenes svar på samme tema. Dette ga igjen mulighet for å kunne sammenligne og tolke svar på samme tema lettere. Etter å ha kodet transkripsjonen gikk jeg gjennom hvert tema for å se hvilke elever som hadde samme opplevelser og hvem som hadde ulike opplevelser. I tillegg så jeg på om det var opplevelser som gikk igjen flere steder og som man kunne tilegne mere oppmerksomhet i analysen. Ved flere anledninger i analyseprosessen gikk jeg tilbake i transkripsjonen for å se på sammenhengen rundt et sitat, med tanke på om påfølge

oppfølgingsspørsmål hadde relevans for sitatet brukt i fremstillingen. I utvalget av sitater i analysen er det forsøkt å vise både opplevelsene som dekker flere av elevene, og opplevelser som kun enkelte elever beskriver. I tillegg er det forsøkt at alle elevene representeres gjennom analysen.

4.6 Etiske vurderinger

I arbeid med forskning i skolen er det mange etiske overveininger som må ta hensyn til, da kanskje spesielt i forskning med barn (Cohen, Morrison & Manion, 2007). Forskning gjennom bruk av intervju er fylt av moralske og etiske spørsmål (Cohen et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2021). Det vil i kvalitativ forskning være en spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og samtidig ta etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2021). Gjennom hele prosjektet har det vært mitt ansvar at forskningen har blitt gjennomført på en måte som har vært til prosjektets beste, men også til informantenes beste (Creswell & Creswell, 2018). Som presentert i kapittel 4.2 Forarbeid ble prosjektet meldt til NSD og fikk godkjenning (se vedlegg 1) med bakgrunn i at man følger de etiske retningslinjene for gjennomføring av masterprosjekt. Gjennom prosjektet er det derfor gjort en rekke tiltak for å ivareta informantene sin integritet og anonymitet. Det har vært viktig for meg at det å delta i mitt prosjekt ikke skulle ha noen negative konsekvenser for elevene.

4.6.1 Informert samtykke

Alle elevene i studien har valgt å delta frivillig. De har samtykket etter at de ble gitt all informasjonen om prosjektet både skriftlig og muntlig. Deretter har deres foreldre signert et samtykkeskjema som godkjenner at deres barn deltar, siden elevene var mellom 15 og 16 år (se vedlegg 1). I samtykke- og informasjonsskjemaet opplyste man om elevenes rettigheter i henhold til retningslinjer fra NSD om datainnsamling (NSD, u.å). Informert samtykke vil si at elevene har fått informasjon om prosjektets formål og hva det innebærer å delta (Cohen et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2021). Informantene hadde også blitt opplyst flere ganger om at de på hvilket som helst tidspunkt kunne velge å trekke seg fra deltakelsen, og at dette ikke ville ha noen konsekvenser for dem. I tillegg påpeker Kvale og Brinkmann (2021) viktigheten av hvem som informeres. Det har i dette tilfellet vært informasjon til rektorer, lærere, foreldre og elever. Hvilken informasjon elevene, rektor, lærer og foreldre har fått kan man se i vedlegg 2.

4.6.2 Konfidensialitet og anonymitet

Konfidensialitet i forskning handler om hvordan man kommuniserer med informantene hvordan dataen skal bli brukt i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2021). Elevene, foreldre og rektor har blitt informert både skriftlig og muntlig flere ganger om hva formålet med studien er. I tillegg har man påpekt overfor elevene og rektor at om noen ønsket å benytte seg av sine rettigheter beskrevet i informasjonsskrivet var det bare å ta kontakt.

Det er gjennom prosjektet forsøkt å bevare elevenes anonymitet. Dette vil da innebære at privat informasjon om elevene ikke blir avslørt, eller at det ikke er mulig å identifisere elevene (Cohen et al., 2007). Det er etterstrebet at det ikke skal være mulig å gjenkjenne elevene fra siteringene i analysen. Elevene vil derimot kanskje kunne kjenne seg igjen selv. Navnene på elevene har blitt byttet ut med fiktive navn. Andre forhold som kan gjøre elevene eller skolene gjenkjennbare har blitt gitt nøytrale navn. For eksempel har navn på lærer blitt byttet ut med lærer, og navn på sted har blitt byttet ut med sted.

Et annet tiltak som ble gjort for å bevare elevenes anonymitet er å følge NSD sine retningslinjer for oppbevaring av data. Lagring av lydfiler og transkriberinger har blitt gjort gjennom NTNU OneDrive sitt passord beskyttede skylagring. Ingen navn, personopplysninger eller andre gjenkjennbare opplysninger har blitt lagret noe sted. Samtykkeskjema med navn har blitt lagret på et privat sted som ingen har hatt tilgang til. Det vil si ikke på noen datamaskin eller lignende. Alle transkriberinger, lydopptak og eventuelt andre opplysninger vil etter endt prosjekt bli slettet.

I vurdering av prosjektet har jeg kommet frem til at jeg ikke anser temaet eller spørsmålene som sensitivt. Sannsynligheten for at noen vil ta skade av å delta i mitt masterprosjekt ser jeg derfor på som svært liten. Jeg sitter heller igjen med et inntrykk av at elevene og skolene syntes det var spennende å delta. I tillegg til at skolene og lærerne syntes det var et interessant og viktig tema.

4.7 Studiens kvalitet

Hvordan jeg som forsker har innhentet data og håndtert disse dataen vil være avgjørende for studiens kvalitet. Tjora (2017) beskriver det å være transparent som noe av det viktigste i gjennomføring av forskning. For meg som forsker er det derfor nødvendig å være transparent om valg i prosessen både i forarbeidet, underveis i

datainnsamlingen og i arbeidet med analysen. Målet med å være transparent gjennom rapporteringen i metodekapittelet er at leseren skal kunne få et godt innblikk slik at de har mulighet til å si noe om kvaliteten på forskningen (Tjora, 2017). Det er valgt å benytte begrepene «pålitelighet», «gyldighet» og «generaliserbarhet» når man videre skal drøfte studiens kvalitet. Tjora (2017) argumenterer for at disse begrepene fungerer godt i kvalitativ forskning når man skal omtale studiens kvalitet.

I følge Kvale og Brinkmann (2021) er forskerens integritet av stor betydning i bruk av intervju som datainnsamlingsmetode, da intervjuer er redskapet for innhenting av kunnskap. Creswell og Creswell (2018) påpeker refleksivitet som en viktig del av kvalitative studier fordi min bakgrunn er med på å forme retningen på studien. Min integritet som forsker omhandler min kunnskap, erfaring, ærlighet og verdier (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er derfor etterstrebet transparens i prosessen med tanke på at jeg har personlig kjennskap til skolene, men ikke elevene. I tillegg har man som lærerstudent, og snart ferdig utdannet lektor kjennskap til og personlige meninger om hvordan man vurderingspraksis burde foregå. Det er forsøkt å bruke denne kunnskapen og kjennskapen til tema som en styrke i arbeidet heller enn at det har vært støy for prosjektet.

4.7.1 Pålitelighet

Pålitelighet knyttes til spørsmål om forskningen er utført på en måte som er pålitelig og tillitsvekkende (Kvale & Brinkmann, 2021). I tillegg knyttes det til forskningsresultatene er konsistente og troverdige (Kvale & Brinkmann, 2021). En forsknings pålitelighet ses ofte i sammenheng med om man da hadde kommet frem til samme resultat hvis samme metodene hadde blitt brukt av en annen forsker. Mitt prosjekt har ikke søkt etter en objektiv sannhet, men elevene sin subjektive sannhet. Det er derfor ikke sikkert at en annen forsker hadde fått identiske resultater selv om man hadde brukt samme metode med andre informanter. Dette trenger likevel ikke å svekke påliteligheten til studiens data når arbeidsmåter og valg tatt i prosessen har blitt detaljert beskrevet. Det er i denne studien gjennom metodekapittelet beskrevet detaljert hvilke valg jeg som forsker har tatt helt fra starten av studien og gjennom hele prosessen.

For å styrke påliteligheten har jeg også valgt å bruke lydopptaker. På denne måten har man som forsker muligheten til å få mer uavhengige data enn hvis man skulle notert

under intervju. I sammenheng med intervju er det også naturlig å kommentere studiens pålitelighet i forhold til transkripsjon og fremstilling av sitater i analysen. Det er ved beskrivelse av gjennomføring av transkripsjon opplyst hvilke valg man har tatt for å beholde dataene sin integritet (se kapittel 4.5.1). Ved å benytte sitater i analysen gir man leseren mulighet til å vurdere forsker sine tolkninger.

4.7.2 Gyldighet

Gyldighet knyttes til spørsmålet er om intervju som metode er egnet for å måle det som et tiltenkt (Tjora, 2017). Gjennom prosjektet har man søkt svar på problemstillingen «*hvordan opplever og erfarer elever i 10. klasse bruken av undervisvurdering i kroppsøving?*». Det er forsøkt å måle elevers opplevelser og erfaringer med bruken av undervisvurdering i kroppsøving ved bruk av intervju som datainnsamlingsmetode. Kvale og Brinkmann (2021) påpeker at gyldighet ikke tilhører en del av undersøkelsen, men alle valg gjennom hele forskningsprosessen

Det er forsøkt å legge til rette for at elever skal kunne fortelle om deres reelle opplevelser gjennom konstruering av intervjuguide og relevante spørsmål. Prosjektets gyldighet er knyttet til om de konstruerte spørsmålene i intervjuguiden er hensiktsmessige med tanke på formålet. I tillegg til at resultatene representerer den virkeligheten man har studert. Konstruksjonen av intervjuguiden er presentert i kapittel 4.2.1. Et tiltak for å sikre at spørsmålene i intervjuguiden undersøker det jeg ønsker var gjennomførelse av pilotintervju. Det er gjennomført to pilotintervju for å teste intervjuguiden med tanke på målte det som var hensikten. På denne måten hadde man mulighet til å redigere intervjuguiden der man så det ikke fungerte som tiltenkt.

For å kunne sikre gyldighet i studien har jeg om forsker derfor jobbet grundig med studiens rammeverk. Tjora (2017) peker på at den viktigste kilden til høy gyldighet i forskning er at den er forankret i faglighet og forskning på feltet. Denne studien bruker tidligere forskning på feltet gjennom at det høsten 2021 ble gjennomført en litteraturstudie på tema. Forskningen presentert i kapittel 3.0 blir derfor brukt i analysen for å se sammenfallende resultater.

4.7.3 Generaliserbarhet

Studiens generaliserbarhet forteller om tolkningene som er gjort kan være relevante i andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er viktig å påpeke at denne studien har gjennomført 9 intervjuer, og at det vil finnes flere opplevelser og erfaringer enn det som er presentert her. Funnene er derfor ikke representative for alle 10. klassinger, men opplevelsene beskrevet i denne studien er nok ikke kun representative for disse elevene og kan bidra til en større forståelse. Målet med studien er å kunne bidra til en generell forståelse. Thagaard (2003) sier det handler om at den teoretiske forståelsen i prosjektet settes inn i en videre sammenheng. Studien har et rammeverk og en kontekst i skolen som gjør at elever og lærere kan kjenne seg igjen i opplevelser og tolkninger. Intensjonen i denne studien har ikke handlet direkte om å generalisere, men om å få frem betraktninger om hvordan elever opplever bruken av undervisvurdering på ungdomsskolen.

Generaliserbarhet kan også handle om gjenkjennelse av tidligere tolkninger i andre studier (Thagaard, 2003). I sammenheng med den tidligere forskingen presentert i kapittel 3.0 kan man finne lignende resultater som presentert i denne studiens analyse. Disse lignende resultatene blir presentert sammen med funn fra prosjektets data i analysen. Det kan derfor være sannsynlig at funnene i denne studien kan ha overføringsverdi og kan brukes til å skape en større forståelse for temaet. I tillegg kan det gi grunnlag for problemstillinger og retninger for fremtidig forskning.

5.0 Analyse

I denne delen av oppgaven presenteres funnene i datamaterialet opp mot studiens rammeverk og tidligere forskning. Dette gjøres for å belyse studiens problemstilling «*Hvordan opplever og erfarer elever i 10. klasse bruken av undervisvurdering i kroppsøving?*». Analysen struktureres i seks delkapitler. Første del begynner med å presentere elevenes tanker om kroppsøving for å belyse elevenes tanker og forståelse for kroppsøving. Dette ser man som nødvendig på bakgrunn av at det vil ha betydning for hvordan man tolker svarene til elevene om undervisvurdering senere i analysen. Videre tar man for seg elevenes opplevelser og erfaringer med vurdering og undervisvurdering. I de siste tre delene struktureres analysen ut ifra Utdanningsdirektoratets (2020) sine prinsipper for hva god undervisvurdering skal inneholde. I analysen vil studiens rammeverk ses opp mot elevenes egne utsagn gjennom siteringer i tekst for å tydeliggjøre elevenes opplevelser og erfaringer.

Det er valgt å gi elevene fiktive navn for å ivareta deres anonymitet. Gjennom analysen vil det presenteres sitat fra Tuva, Mats, Malin, Emil, Erik, Gaute, Sondre, Vilde og Guro. Elevene i denne studien har et karakterspenn fra 4 – 6. Dersom spørsmål eller kommentarer fra intervjuer blir brukt i siteringer fremstilles det som «I:».

5.1 Kroppsøvingfaget

Kroppsøving er et fag elevene i denne studien er godt kjent med ettersom de har hatt det i snart ti år på skolen. Der de har fått vurdering gjennom bruk av karakter de siste tre årene. Elevene i studien har høy måloppnåelse i faget. Det å ha høy måloppnåelse i kroppsøving er ikke unikt for denne elevgruppa ettersom Statistisk Sentralbyrå (2021) rapporterer om et snitt på 4,7 på landsbasis. I tillegg til å ha høy måloppnåelse i faget er kroppsøving noe de fleste elevene i studien liker. Tuva, Emil, Sondre, Guro liker kroppsøving godt. Gaute har kroppsøving som favorittfag. Mats og Erik synes kroppsøving er helt ok. Malin sier hun synes kroppsøving har både positive og negative sider. Det er ikke alltid hun har så lyst til å være i fysisk aktivitet, men noen ganger er det gøy. Vilde likte ikke så godt kroppsøving før, men har begynt å bli mer glad i det den siste tiden. Det at de fleste elever trives i eller liker kroppsøving er heller ikke unikt for denne gruppen elever. Moen et al. (2018); Säfvenbom et al. (2015) viser til at de fleste trives i kroppsøving, og at det er gutter som gjerne trives best.

Elevene ble i intervjuet stilt spørsmål om hvordan en typisk kroppsøvingstime så ut og hvor mange timer de hadde med kroppsøving i uka. Samtlige elever beskriver en typisk kroppsøvingstime med at de gjennom året pleier å ha ulike tema, som for eksempel kan være svømming, ski, fotball eller basketball. I starten av timen gjennomføres det som regel oppvarming før man går over på å øve på ulike teknikker i det som er tema for perioden. Hvis mulig har de vanligvis noen form for konkurranse eller kamp mot slutten av timen. På den ene skolen har elevene tre timer kroppsøving i uka, og på den andre har elevene to timer kroppsøving i uka. Flere av elevene kommenterer at de synes de har lite kroppsøving, og at de gjerne skulle hatt mer. Noen av elevene har også valgfag med fysisk aktivitet eller friluftsliv, men dette prosjektet har kun hatt fokus på faget kroppsøving.

5.1.1 Hvorfor har vi kroppsøving i skolen?

Kroppsøvingfaget i skolen har et tydelig ønske og formål om å skape livslang bevegelsesglede og en aktiv livstil blant elevene (Utdanningsdirektoratet, u.å-a). Det skal bidra til at elevene får kompetanse om trening, helse og livstil gjennom ulike bevegelsesaktiviteter. Elevene ble i intervju stilt spørsmål om hva som er målet med kroppsøving i skolen og hvorfor de har det som fag.

Malin

Sikkert for å få vite hvor flinke vi er til å være i fysisk aktivitet og å delta. Vi gjør jo en del gruppearbeid så det kan jo ha noe å si.

Emil

Hm nei, det er vel å holde seg i form. Det er jo ikke sånn kjempemange som driver på med aktivitet på fritiden. Også er det jo litt det med å lære forskjellige idretter og sånn.

Som Malin og Emil påpeker oppleves kroppsøving som et fag for å holde elevene i aktivitet. På spørsmålet om hva som er målet med kroppsøving fikk man mange varierende svar. De fleste mente det var for å holde seg i form og være i aktivitet, da man ellers på skolen sitter mye i ro. Flere av elevene utrykte i forbindelse med dette spørsmålet at de syntes det var et vanskelig spørsmål å svare på.

Erik

Det har jeg egentlig aldri tenkt over. Jeg regner med at det er for å være litt mer aktiv, men at målet er ikke at man skal få sixpack og sånn, men at elevene skal være i fysisk aktivitet. Det var et vanskelig spørsmål.

Vilde

Jeg er faktisk litt usikker selv egentlig. For å bli mer aktiv, og kanskje er det folk som skal bli slike utøvere eller ja.

Samtlige av elevene uttrykte at de egentlig var usikre på hvorfor man skulle ha kroppsøving i skolen, men at det gjerne handlet om «å trene» eller idrettslige ferdigheter. Vilde forteller at hun tror det er for at noen senere skal bli «slike utøvere» som kan tolkes dit hen at hun mener formålet med kroppsøving dreier seg om de som ønsker å bli idrettsutøver. Dette vil være et uheldig syn på et fag som ønsker å skape bevegelsesglede og en aktiv livstil blant alle elever. Det er interessant å stille spørsmål ved hvorfor elevene etter mange år med kroppsøving i skolen synes det vanskelig eller ikke klarer å sette ord på hvorfor de har kroppsøving.

5.1.2 Hva skal man lære i kroppsøving?

I sammenheng med at elevene ble spurt om hva som var hensikten med kroppsøvingsfaget, ble de også spurt om hva de hadde lært gjennom tre år på ungdomsskolen.

Tuva

Nei, jeg lærer jo mye teknikk og taktikk i individuelle idretter og samarbeide med andre innenfor idrett.

Emil

Jeg lærer mye teknikk og hvordan man kaster en basketball for eksempel. Og litt om regler i idretter. Noen ganger har vi også litt teori med for eksempel om kroppspress. Så det blir en blanding.

Vilde

Jeg har jo lært ganske mange aktiviteter og nye aktiviteter, og lært å pushe meg. Det er det jeg har lært hvert fall.

Tuva, Emil og Vilde trekker frem at de lærer om idretter og teknikker. Emil er den eneste av elevene som trekker frem at han lærer om noe teoretisk som kroppspress. Elevene skal ifølge læreplan ikke bare være i bevegelse, men de skal også reflektere over tema som kroppspress (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Malin i sitatet under er også inne på helseperspektivet som er vesentlig i kroppsøvingssammenheng, da man ønsker at elevene skal utvikle en fysisk aktiv livstil.

Malin

Vi lærer jo hvordan skal holde kroppen frisk med fysisk aktivitet. Og ja samarbeid, og hm... jeg vet egentlig ikke hva annet vi lærer.

Guro

Sitter igjen med mye erfaring om hvor viktig samarbeid er egentlig for at noe skal skje hvis man må samarbeide. Hvis jeg gir mye innsats så fører det til noe bra i stedet for å gi lite innsats.

Malin, Guro og Sondre trekker frem at hadde lært mest om samarbeid. Gjennom læreplan og kompetansemål er det vist til hvilke kompetanser man ønsker at elevene skal utvikle etter 10.klasse. Samarbeid er en del av den kompetansen man ønsker at elevene skal tilegne seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Mats

Det er ikke så mye spesielt egentlig. Bare være mer aktiv.

Gaute

Jeg lærer sikkert om ulike aktiviteter og hvordan skal trene. Jeg vet ikke om jeg lærer så mye egentlig. Jeg tror jeg kan det vi skal lære fra før

Mats og Gaute var egentlig ikke sikre på om de lærte så mye i kroppsøving. Det opplevdes som intervjuer at flere av elevene synes det var vanskelig å sette ord på hva man skal lære i kroppsøving. Dette stemmer overens med funn man gjør når man stiller spørsmål om formålet med kroppsøving er, men også hva kompetansemål i kroppsøving er. Elevenes erfaringer med kompetansemål drøftes videre i 5.4. I tillegg synes noen av elevene at de ikke lærer veldig mye i faget. Den didaktiske relasjonsmodell har faktorene innhold og læringsaktiviteter som viktige deler av undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det at elevene fremstår som usikre på hva de skal lære i kroppsøving kan skyldes at man har et tydelig aktivitetsfokus, der teknikker og ferdigheter i idrett er vektlagt, heller enn samarbeidsevne og personlig utvikling. Lignende funn i Modell og Gerdin (2021) viser at vurderingspraksisen gjerne er forankret i tradisjonell idrett enn i læreplan, og at man derfor raskt kan få et aktivitetsfokus heller enn et læringsfokus.

I denne sammenheng synes jeg det er interessant å påpeke at elevene i denne studien har karakterene 4 – 6, men likevel synes flere at de ikke lærer noe eller klarer å peke på hva de har lært eller tror de skal lære. Da karakteren de får ved opplæringens avslutning skal representere i hvilken grad elevene oppfyller de satte målene og rammene til faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det burde ved høy måloppnåelse være mulig å uttrykke hva som er målene med faget, ettersom man har oppfylt dem på en god måte.

5.2 Vurdering

Den didaktiske relasjonsmodellen setter vurdering inn i en helhet sammen med fem andre faktorer som spiller inn i undervisning. Disse seks faktorene er gjensidig avhengig av hverandre (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Vurdering er en av faktorene som påvirker undervisningen og er en sentral del av elevene sin hverdag. Vurdering er som Imsen (2017) påpeker mye mer enn det å sette en karakter. Et valg lærer tar innenfor vurdering vil påvirke de ulike faktorene i modellen. Hvordan elevene opplever vurdering påvirkes av valgene en lærer tar. Før man spurte elevene om underveisvurdering ble det stilt spørsmål om hva de tenker når det kommer til vurdering for å forstå elevenes utgangspunkt.

Malin

Kanskje bare sånn hva det er jeg må gjøre bedre.

Emil

Da tenker jeg på tilbakemeldinger, hva man har gjort bra og hva man må bli flinkere til.

Gaute

Jeg tenker at det er noe positivt, for da vet man hva man gjør bra og hva man kan gjøre bedre.

Malin, Emil og Gaute har fokus på tilbakemeldinger og hva man kan gjøre for å bli bedre. Flere av elevene er innom formålet til vurdering. Lauvås (2018) trekker frem at vurdering gjerne blir synonymt med karakterer. Her kan det se ut som elevene har et annet type fokus enn karakter, og nevner lite om den summative delen av vurdering. Dette kan være med bakgrunn i at elevene ikke får karakter i løpet av terminen, men kun ved terminslutt.

Sondre

Nei, det vet jeg ikke. Det er liksom bare vurdering da.

Sondre var veldig usikker i sine svar, og hadde ingen spesielle tanker om vurdering annet enn at det er vurdering. Mats var også usikker. Det er tydelig, at når det kommer til vurdering er det forskjellige ting som opptar elevene, og at deres forståelse for det gjerne omhandler mer enn karakterer. Noe som er positivt ettersom man ofte opplever at elever gjerne har et summativt fokus (Imsen, 2017; Lauvås, 2018). Likevel ser man gjennom analysen at elevene gjerne ønsker å gjøre det bedre og at karakteren er viktig for dem. Guro hadde et svar som skilte seg fra de andre sine svar om vurdering.

Guro

Jeg tenker på favoritter egentlig. Du må får en lærer til å like deg. Selv om lærer sier at en ikke har noen favoritter så har de det. For eksempel en elev som er med i alle gymtimer og en annen elev som nesten ikke har vært med får like god karakter så må jo den ene eleven være favoritten til lærer. Jeg tror man må få læreren til å like deg for at man skal kunne få en bra karakter.

Hun følte at vurdering handlet om at man måtte bli likt av lærer, og at det handlet om karakterer. Hun hadde et mer summativt fokus enn de andre elevene. Det at Guro opplever at man må bli likt av for å få en god karakter i kroppsøving vil være uheldig. Hvorfor hun opplever det sånn kan være med bakgrunn i at hun forteller at hun ikke alltid har likt kroppsøving så godt, og heller ikke følt seg spesielt flink i det.

Hensikten med vurdering i skolen er tydelig formulert i forskriften til Opplæringsloven- Den fastslår at vurdering skal fremme læring og bidra til lærelyst i tillegg til å gi elevene informasjon om sin egen kompetanse (Lovdata, 2020). Det er dette en lærer skal jobbe ut ifra. I intervjuet spurte man elevene hva de mente var hensikten med vurdering.

Malin

Kanskje for å gi alle et innblikk i hvordan de kan forbedre seg og at de har gjort noe bra.

Vilde

Altså for å liksom se hva man burde jobbe videre med, men også hva man kan fortsette med.

Emil

Å klare å utvikle seg videre og bli flinkere rett og slett.

Erik

Det er nok for å få folk til å bli bedre. Foruten vurdering vet man jo ikke hva man skal bli bedre på.

Samtlige elever uttrykker de mener at hensikten med vurdering er at lærer skal sette ord på hva man har gjort bra og hva man kan forbedre seg på. Gjennom siteringene til elevene ser man at de har en forståelse for hva som er hensikten med å vurdere er, og slik de mener det burde brukes. I svarene sine har elevene størst fokus på de formative sidene med vurdering gjennom at de kommenterer at de handler om hvordan de kan forbedre seg. En grunn for dette kan være, som nevnt tidligere, at elevene får karakter kun to ganger i året. De opplever derfor ikke summativt fokus gjennom hele terminen. Som Fjørtoft og Sandvik (2016b) viser til er vurderingskompetasen til elevene viktig for

at de skal kunne forstå hva som ligger til grunn for lærer sine avgjørelser. I tillegg vil det være viktig at elevene forstår formålet med vurderingen for å kunne bruke den senere.

5.2.1 Forskjell på vurdering i kroppsøving og andre fag

I samtalen med elevene var det flere som uttrykte at det var forskjell på vurdering i kroppsøving og andre fag.

I: Opplever du vurdering i kroppsøving ulikt fra andre fag?

Gaute

Ja, det gjør jeg egentlig. Det er mange som driver med mye fysisk på fritiden. Disse har jo da en fordel tenker jeg. Det er litt annerledes da fordi jeg tror egentlig de fleste lærere tenker at det er på innsats i kroppsøving. Jeg tror innsats vil nok telle litt i matte og, men jeg tror det har mest grunnlag i kroppsøving.

Det at Gaute opplever at man har en fordel når man driver med fysisk aktivitet på fritiden med tanke på vurdering, kan tolkes som at det er lettere å oppnå en god vurdering hvis man er vant med å være i fysisk aktivitet. Emil kommenterer også forskjellen mellom kroppsøving og andre fag.

Emil

Ja, det blir en forskjell. For det blir jo en annen måte å vurdere noe på.

I: Hvordan da? Klarer du å beskrive forskjellen?

Det er mer innsats og sånn i kroppsøving, men i de mer teoretiske fagene er det jo bestemt hva som skal til. Der er det jo liksom bestemt hva som er rett og hva som er galt.

Det kan tyde på at Emil opplever at det i kroppsøving ikke er noe bestemte man skal lære eller kunne, slik som omtalt i starten av analysen. Dette kan være en av grunnene til at han opplever kroppsøving som annerledes enn andre fag. Som Prøitz og Borgen (2010) påpeker oppleves det som utfordrende å vurdere i kroppsøvingfaget på bakgrunn av at man ikke har en felles standard siden læreplaner består av åpne kompetansemål. Dette gjør så lærer er nødt til å sette ord på hva som skal læreres til elevene da kompetansemålene gjerne kan oppleves vanskelige å forstå for en 10. klassing. I tillegg til at læreres skjønn ligger til grunn for de tolkningene som gjøres. Elevene peker på flere forskjeller på vurdering i kroppsøving og andre fag. Det man biter seg merke i er at elevene opplever å få mer vurdering i andre fag enn kroppsøving

Andre forskjeller elevene trekker frem er at innsats er med i vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Det er ikke alle elevene som opplever denne forskjellen. Erik, Tuva, Vilde og Malin synes ikke det er noen forskjell fra andre fag. Mats uttrykker at han ikke har tenkt over det før, men tror ikke det. Noen elever opplever at det er en forskjell og noen elever opplever at det ikke er en forskjell. Hvorfor noen opplever denne forskjellen og noen elever ikke er interessant å stille spørsmål ved. Som Brattenborg og Engebretsen (2013) påpeker i den didaktiske relasjonsmodell vil man i skolesammenheng møte elever med store forskjeller sosialt og fysisk. Evnene til å forstå og tolke alt lærer sier vil derfor være forskjellig. Noen elever vil kunne forstå bedre hva en lærer mener enn andre. Hvordan man tilnærmer seg elevene vil derfor måtte tilpasses den enkeltes behov.

5.3 Underveisvurdering

Videre i samtalen med elevene gikk man mer spesifikt inn på underveisvurdering. Underveisvurdering skal være en integrert del av opplæringen (Lovdata, 2020). På spørsmål om elevene hadde hørt om underveisvurdering før hadde de fleste hørt om det, men var samtidig litt usikre. Mats hadde ikke hørt om det før. Tuva og Sondre hadde hørt ordet, men var usikre på hva det innebar. Vilde beskriver underveisvurdering på denne måten;

Vilde

I ordet så høres det jo liksom ut som om det at man får litt og litt eller at man får vurderinger mellom halvåret, og litt flere ganger enn en vurdering som på en måte gjør så det blir enklere enn å bare få en vurdering.

I: Gjør dere det?

Eh.. jeg tror vi gjør det. Jeg ser ikke helt hva lærer ser på egentlig. Jeg bare gjør det jeg blir bedt om.

Når man spurte elevene om de opplevde å få underveisvurdering i kroppsøving var de fleste usikre. Det at Vilde forteller at hun er litt usikker på om hun får underveisvurdering i kroppsøving, og ikke er helt sikker på hva lærer ser etter, kan tyde på at hun ikke opplever underveisvurdering som noe fremtredende eller at det ikke er viktig for henne. Sondre, Erik, Guro og Gaute opplever å ikke få vurdering underveis i terminen. Tuva, Malin og Emil sier de ikke har behov for mer enn det de får ved terminslutt. Mats og Vilde forstår ikke helt hvorfor det er nødvendig, eller hva underveisvurdering er.

Gaute

Det er vel vurdering man får ikke midt på året nødvendigvis, men en gang i løpet av terminen. Da får man vite hva man gjør bra og hva man kan jobbe videre med.

I: Opplever du det?

Nei, det får jeg ikke. Karakteren til jul og vår kommer jo litt som en overraskelse. Jeg synes det burde vært mer underveis så man vet hva man kan jobbe videre med.

Gaute på den andre siden forstår hva underveisvurdering er, men opplever ikke å få det. Han beskriver det å få karakter ved terminslutt som en overraskelse. Man kan stille spørsmål ved om det at Gaute opplever at vurderingen kommer som en overraskelse er heldig for læringsprosessen. Det kan tenkes at forutsigbarhet hadde vært det beste for å ha mulighet for å forbedre seg. Vurderingen som oppleves som en overraskelse drøftes mer i kapittel 5.5.1 der man tar for seg elevenes opplevelser og erfaringer med halvårsvurderinger.

Alle elever i studien opplever å få underveisvurdering gjennom halvårsvurdering til jul og på våren. Sondre forteller også at han får vurdering til jul og til våren slik som de andre elevene. Evensen (2021) beskriver at det gjennom halvårsvurderinger er naturlig å gi elevene et innblikk i hva de mestere, men at det også gjerne må skje underveis i terminen. I samtalen ble elevene spurt hva de tenker om å få vurdering til jul og vår ved terminslutt.

Sondre

Det kunne jo vært annerledes, men det tror jeg er litt fra elev til elev. Jeg tror flestparten hadde synes det hadde vært bra med en vurdering mellom der. For det er jo veldig lenge mellom vurderingen.

Vilde

Ja, det er det, men jeg synes det burde vært mere. Jeg synes egentlig at gym er ganske vanskelig å vite egentlig, for jeg får ikke noe konkret hvor bra jeg skal gjøre det eller hva jeg skal lære eller hva jeg burde lære. Det får jeg ikke vite. Altså jeg synes nok det er litt dumt. For man vet egentlig ikke helt egentlig hvordan man er i gymtimen egentlig. Man kan jo føle at man gjør det bra, men kanskje av og til så kan man snakke seg litt bort uten å tenke over det. Jeg føler egentlig at det i hver gymtime bare blir sagt hva vi skal gjøre også viser lærer hvordan vi skal gjøre det og så gjør vi det. Det er egentlig det eneste jeg vet om halvåret.

Det at Sondre påpeker at han synes det er lenge mellom vurderingene kan tyde på at han kunne tenkt seg mer underveisvurdering. Det er gjentakende hos flere av elevene at de kunne tenkt seg mer underveisvurdering. Vilde uttrykker ganske tydelig et ønske om

mere og bedre undervisvurdering. Halvårsvurderingen ses gjerne heller ikke på som meningsfull undervisvurdering da de opplever dette som den eneste vurderingen de får i løpet av terminen.

I samtalen med Guro nevner hun eksplisitt at hun synes det er forskjell på undervisvurdering i kroppsøving i forhold til andre fag med tanke på mengde undervisvurdering.

Guro

Ja, for eksempel matte som er en av hovedfagene sånn som engelsk og norsk der får vi undervisvurderinger, og det er de vi jobber mest med egentlig, mens alle andre fag så får vi litt iblant, mens i kroppsøving så får vi ikke i det hele tatt. Det er mer et fysisk fag mens de andre er mer teoretiske.

I: Hva tenker du om denne forskjellen?

Det gjør egentlig så jeg gir mer innsats i de teoretiske fagene mine enn kroppsøving. Fordi det er lettere å vite hva jeg skal jobbe med. For i kroppsøving så vet jo ikke jeg hva jeg skal legge min innsats i for jeg har jo ikke fått noen vurdering.

Det at Guro i kroppsøving ikke vet hva hun skal jobbe mot vil fungere mot hensikten til vurdering (Imsen, 2017; Lovdata, 2020). Der vurdering har som formål å bringe lærelyst og motivasjon kan det tolkes dit hen at Guro ikke opplever undervisvurdering i kroppsøving på denne måten. Funnene tyder på at elevene har forskjellig forståelse, behov og opplevelser av undervisvurdering. Noen opplever å ikke få det, mens andre opplever at de har behov for mer enn det de får. Også her kan man peke på at elever har forskjellige utgangspunkt til å kunne forstå hva som er å regne som undervisvurdering. Da det ikke var alle elevene som var helt sikre på hva undervisvurdering innebar. Dette kan vi se med at elever fra samme klasse opplever å fa og ikke få undervisvurdering i kroppsøving.

Elevenes forståelse for hva undervisvurdering er blir tydeligere gjennom analysen, da det kommer frem at mange av elevene påpeker at de opplever lite tilbakemeldinger og veiledning gjennom terminen. Det er derfor forståelig at det å skille mellom undervisvurdering og vurdering opplevdes som utfordrende. Opplevelsen av undervisvurdering drøftes videre i kapittel 5.4, 5.5 og 5.6, da man tar for seg hva god undervisvurdering gjerne består av.

5.4 Forståelse for vurderingsgrunnlaget

Som en viktig del av undervisvurderingen påpeker Utdanningsdirektoratet (2020a) i sitt punkt b at elever skal forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem. I henhold til Opplæringsloven har elevene krav på å vite hva de vurderes etter (Lovdata, 2020). Elevene ble i intervjuet stilt spørsmål om hva de tror læreren deres vektlegger med tanke på vurdering.

Emil

Jeg tror det er mye innsats, det er vel det som er hovedtema, men det går nok litt på hvor god man er også. Hvordan man presterer også dette med å spille andre gode er også viktig.

Guro

I kroppsøving så er det ganske lett å få bra karakter. For i andre fag er det mer hva du kan faglig sånn teoretisk. Mens i kroppsøving så er det bare hvilken innsats du gjør og hva du prøver. Så det går egentlig fint. Men i matte så må du jo liksom kunne det og det. I kroppsøving så må du ikke kunne fotball for å få bra karakter i gym. Du må bare gi god innsats.

Resultatene fra intervjuene viser at elevene var, som Emil og Guro, opptatt av innsats. Guro sin forståelse at man ikke må være god i fotball, kan ses i lys av at Utdanningsdirektoratet (2021) påpeker at man trenger ikke ha gode ferdigheter for å oppnå god karakter i kroppsøving. Av de ni elevene nevnte åtte elever eksplisitt innsats som det viktigste. Malin nevnte deltakelse som det viktigste. Guro og Gaute trekker også frem samarbeid og lagarbeid som noe lærer er opptatt av med tanke på vurdering. Sondre er også opptatt av at det også handler om å gjøre andre gode, og at da har man kommet et steg lengre enn å bare gjøre seg selv god. Dette er vesentlige deler av hva som er med på å danne vurderingsgrunnlaget i kroppsøving.

Sondre

Det er jo det at mange tenker på kroppsøving og at det da handler om å gi alt. Slik er det jo på en måte i fag også. Men i kroppsøving skal man jo også tenke på de rundt seg. For det viser jo en del av vurderingen hvordan du er i det faget. At man liksom har kommet lengre enn bare å vise seg selv god.

Elevenes erfaringer med hva lærer legger vekt på samsvarer med flere deler av læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Der innsats ses på som et begrep som innebærer både å gjøre sitt beste uten å gi opp, men også om samarbeid med andre (Utdanningsdirektoratet, 2021). I studien til Leirhaug og MacPhail (2015) ser man også at elever peker på holdningsbaserte kriterier heller enn fagspesifikk kunnskap eller

fysisk utbytte. Dette har jeg også påpekt tidligere i analysen med tanke på elevenes forståelse om hva man skal lære i kroppsøving.

I sammenheng med vurdering i kroppsøving har det vært debatter rundt det tradisjonelle synet på idrettslige ferdigheter og hvordan disse preger kroppsøvingfaget (Vinje, Brattenborg, et al., 2021). Emil, Sondre, Erik og Gaute påpeker at hvor god man er også har noe å si for vurderingen deres i tillegg til innsats og utvikling, men de er ikke helt sikre på hvor mye. Gaute skulle ønske at ferdighetene hans hadde mer å si for kroppsøvingsvurderingen.

I: Hva er du opplever at læreren din legger mest vekt på i din vurdering?

Erik

Utvikling, hvordan jeg har utviklet meg. Det er det jeg tenker er mest riktig. Det jeg synes er best egentlig. Hvis man er god i 8 klasse og er en 6er men hvis man blir dårligere i 9 ende så burde det ikke være en 6er. Så jeg tenker det er utvikling. Det er jo egentlig viktig med innsatsen, men det hjelper jo også at man er god i ting. Tror likevel det er innsatsen som teller mest. Læreren sier også egentlig det at gymkarakteren går etter innsats og ikke hvor god man er.

Gaute

Jeg føler de ser mest på innsats.

I: Hva mener du burde telle?

Jeg mener det også burde være ferdigheter i fokus, men selvsagt også innsats, men også mest på ferdigheter. Jeg kunne tenkt med at ferdigheter hadde hatt mere å si.

Som vist tidligere i analyse mente Gaute også at man hadde en fordel hvis man drev med fysisk aktivitet på fritiden. Erik tenker at utviklingen hans er det viktigste, men at det er en fordel å være god. Det at flere elever er usikre på om hvor god man er ferdighetsmessig er med i vurderingsgrunnlaget eller ikke, kan man også se i lys av teksten om bruk av egne forutsetninger i vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Der påpekes det at man ikke trenger å ha gode ferdigheter for å få en god karakter (Utdanningsdirektoratet, 2021). Likevel oppleves gjerne disse retningslinjene som tvetydige, og det kan være vanskelig å vite når man i vurderingsarbeidet skal ta høyde for elevenes forutsetninger. Dette påpeker også Vinje, Brattenborg, et al. (2021) at utdanningsdirektoratet sine retningslinjer for bruk av elevenes forutsetninger i vurderingsgrunnlaget er uklare, og det overlates derfor mye til lærers skjønn. Det er

kanskje derfor lett å tro at hvor god man er har betydning for vurderingsgrunnlaget da dette ofte er lettere å observere, spesielt for elevene.

Vilde forteller at hun ikke alltid føler vurderingen bare gjenspeiler hennes innsats når man spør henne hva hun mener lærer ser etter.

Vilde

Kanskje litt mer å se på en og en og ikke flere grupper på en måte, for jeg føler at hvis man for eksempel spiller fotball ser lærer mer på selve laget enn på enkeltpersoner. Det spørres hvor mange det er i klassa, men det er jo noe med å samarbeide også.

I: Så du føler ikke at lærer ser deg når du gjør noe bra?

Jeg tror lærer ser på alle som har ballen når vi spiller fotball. Men for eksempel i andre ting da ser vi liksom ikke at lærer notere eller noe.

I: Hva er det du mener lærer burde legge mest vekt på da?

Hm, kanskje på en person og ikke på flere grupper, for hvis en gruppe gjør noe dumt så går det utover hele gruppa. Der synes jeg lærer burde legge vekt på en person.

Når Vilde får spørsmål om hva hun mener lærer burde legge vekt på i vurderingen sin vises det at hun opplever å ikke ses i kroppsøvingstimen. Vurdering er individuelt og skal representere en elev sin kompetanse ved endt opplæring (Lauvås, 2018). Det tyder på at den vurderingen Vilde opplever å få ikke representerer den kompetansen hun mener å ha vist, men heller den gruppen har vist. Vurderingspraksis i kroppsøving utfordrende; mye overlates til lærerens skjønn, og det er begrensende muligheter man har får å se alle hele tiden. Med tanke på Vilde sin opplevelse vil det ikke være heldig at hun føler at hennes vurdering ikke representerer hennes kompetanse.

5.4.1 Kompetansemål og læringsmål

Det er oppnåelse av kompetansemål som danner grunnlaget for vurdering

(Utdanningsdirektoratet, 2020c). Både kompetansemål og læringsmål kan ses i lys av den didaktiske relasjonsmodellen ved de kan knyttes opp mot faktoren mål (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I tillegg kan det også knyttes til rammefaktor, da kompetansemål er en satt ramme for undervisningen. Elevene ble i samtalen spurt om de visste hva kompetansemål var.

Sondre

Egentlig ikke. Det jeg ser for meg er at vi vurderes etter innsats og hvor god man er i ting.

Mats

Jeg har hørt det før, men jeg har ikke tenkt over hva det er.

Vilde

Jeg har hørt det, men jeg er ikke helt sikker på hva det betyr.

Seks av elevene svarer slik som Mats at de har tenkt over det og hørt det før, men vet ikke hva det er for noe. Ut ifra svarene til elevene oppleves det at de forstår lite av hva kompetansemål i kroppsøving er. Noen av elevene uttrykker at de som regel har en læringsplan liggende på deres læringsplattform der kompetansemål eller læringsmål står. Likevel kan svært få av elevene si noe om hva som er kompetansemål i faget.

Tuva

De står sikkert på læringsplanene, men jeg har ikke sjekka.

Videre i samtalen med kommer det frem at hun ikke sjekker læringsplanen fordi hun likevel vet hva som er læringsmål eller kompetansemål i kroppsøving.

Tuva

Ja, jeg skjønner hva du mener. For eksempel i dans handler det jo liksom om å lære seg grunntrinn. Det er jo liksom fysisk form. Selv om jeg ikke har lest kompetansemålene så vet jeg de på en måte likevel.

Flere av elevene mener de vet kompetansemålene, selv om de ikke har lest dem eller fått dem presentert. Elevene har krav på å vite hvilke kompetansemål eller læringsmål de vurderes etter, og hvordan de brukes (Lovdata, 2020). Læringsmål virker som et mer kjent begrep, men elevene har lite kjennskap til hvilket mål de jobber mot likevel. Det er en kjent praksis i Norge at man tar kompetansemålene og bryter dem ned til læringsmål for elevene slik at de blir mer håndfaste og forståelige (Evensen, 2020). I analysen har man valgt å snakke om kompetansemål og læringsmål sammen, da det tyder på at for flere av elevene er dette det samme. Dette samsvarer med (Leirhaug & MacPhail, 2015), der det rapporteres at elevene hadde større kjennskap til kriterier for måloppnåelse enn selve kompetansemålene.

Det at elevene har liten kjennskap til hva som er kompetansemål i faget, kan gjøre det vanskelig å vite hva som forventes av dem. Dette strider imot utdanningsdirektoratet sine prinsipper for god undervisningsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Leirhaug og Annerstedt (2016); Modell og Gerdin (2021); Redelius og Hay (2012) presenterer funn der elever ikke har kjennskap til kompetansemål og hva som forventes av dem. Dette samsvarer med funn i denne studien.

Elevene påpeker at de har læringsplan liggende på læringsplattformen sin, men som brukes lite. Det kommer frem at presentasjon og bruk av kompetansemål i kroppsøving er forskjellig fra andre fag.

Gaute

Det har ikke kommet klart frem egentlig. Vi har det i andre fag, men det har ikke kommet klart frem i kroppsøving synes jeg. Det er ikke like tydelig i kroppsøving som i andre fag.

Vilde

Altså vi pleier egentlig bare å se på sånn evig lang Power Point om faget og liksom sånn oversikt over hva man burde lære, men det gjør vi ikke i gym. Der er det mer muntlig. De sier ingenting om hva vi skal lære egentlig. Ikke vår lærer hvert fall. Ikke som jeg husker.

I samtalen med Guro kommer det også frem at det er forskjell på kroppsøving og andre fag. Hun forklarer kompetansemål i kroppsøving på denne måten;

Guro

Mhm.. kompetansemål har vi jo i alle fag. Hvert tema så får vi kompetansemål til det tema.

I: Får du det i kroppsøving også?

Eh.. ja det får vi, men det er ikke like utbredt som i andre fag. Der er det mer sånn i kroppsøving skal du kunne kompetansemålet ditt og gi mer innsats og samarbeide det vet jo læreren at vi vet.

I: Hva synes du om det da?

Hvis vi tenker at et kompetansemål er å svømme 1000m i svømming og man får det til, da føler jeg at halvparten går på innsatsen din, men også samtidig at man klarer det da. Hvis man klarer å svømme 1000m da betyr det jo at man har hatt bra innsats og at man har klart det, og da har man jo nådd målet. Da tenker jeg at det er kompetansemålet liksom.

Det at å presentere kompetansemål og læringsmål ikke oppleves som like utbredt i kroppsøving som i andre fag i skolen kan være en av grunnene til at elevene har lite kjennskap til dem. Her også er det innsats og samarbeid som går igjen som det håndfaste elevene klarer å beskrive som kompetanse i faget. Kun i temaet svømming klarer flere elever å si mer spesifikt om hva som oppleves som et kompetansemål/læringsmål.

At elevene er usikre på både kompetansemål og læringsmål kan henge sammen med at elevene generelt som påpekt i kapittel 5.1 viser lite kjennskap til hva man skal lære og

hva som er kompetanse i kroppsøving. Det oppleves som om elevene vet svært lite om hva de vurderes etter annet enn innsats og samarbeid. Flere av elevene har også opplevelsen av at det handler om deres utvikling. Hva som regnes som kompetanse i faget virker å være vanskelig å sette ord på. Dette kan ses i lys av Vinje, Brattenborg, et al. (2021) påpeker at manglende samsvar mellom formuleringer i læreplan og retningslinjer for vurdering. Lærere kan derfor finne det utfordrende å vurdere. Det kan derfor tenkes at lærere sliter med eller vegrer seg for å sette ord på det til elevene, derfor legges det ut på læringsplattformen og ikke brukes aktivt i undervisningen. Liknende funn finner man i Leirhaug og MacPhail (2015) der fremleggelse av kompetansemål heller ble sett på som en forpliktelse til det offentlige enn meningsfull undervisning. I tillegg kan det også tenkes at kompetansemål eller læringsmål presenteres, men som flere elever påpeker er de litt usikre eller husker ikke helt hva som er blitt sagt.

5.4.2 Mål i kroppsøvingstimen

En av faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen er mål, som påpekt tidligere. Et mål kan være et kompetansemål, men også et læringsmål for den enkelte time. Elevene ble spurt om hva læreren deres gjorde med tanke på mål for hver enkelt time.

Gaute

Lærer sier som regel øvelsen også gjør vi det. Så egentlig ikke noe om hva vi skal lære.

Guro

Det er mer sånn i dag skal vi spille volleyball. Noen ganger kan lærer si sånn det er viktig med samarbeid og innsats for eksempel.

Vilde

Det handler mer om at de på en måte sier hva vi skal gjøre. Og egentlig ikke noe om hva vi skal lære.

Tuva

Det første som blir sagt er hva vi skal gjennom, og hva vi skal prøve på å lære. Så får vi vite hva vi skal.

Erik

Sier ganske tydelig hva vi skal gjøre. Der vi sitter også forklares det ganske nøye hva vi skal gjøre også har vi oppvarming. Deretter starter vi på aktivitet.

Målene for timene bærer preg av aktiviteten som skal gjennomføres. Hvis man ser det i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen vil målene man presenterer ha påvirkning på vurdering og undervisningen generelt. Det kan tyde på at faktoren mål her heller er knyttet sammen med læringsaktivitet og innhold enn vurdering. Dette kan man også se i

lys av elevenes svar på spørsmål om hva de skulle lære i kroppsøving, der de har et tydelig aktivtetsfokus. Elevene viser gjennom sitatene at det sjelden blir presentert mål som handler om læringen, men mer spesifikt inn mot aktiviteten som skal gjennomføres.

5.4.3 Bruk av tester i vurderingsgrunnlaget

I forbindelse med å spørre elevene om hva de opplevde å bli vurdert etter ble de spurt om bruk av tester og testresultat i kroppsøving. Dette ble gjort med bakgrunn i at det har vært tradisjoner i kroppsøving for å benytte seg av tester for å danne et vurderingsgrunnlag (Evensen, 2020). Ingen av elevene opplevde bruk av omfattende testing i kroppsøving. Tester ble brukt, men da i forbindelse med idrettsdager der man løp 60m eller i svømming der man skulle svømme en lengde. Elevene opplever ikke at resultatet på disse testene har noe å si for deres vurdering, annet enn at det handlet om innsats under aktivitetene. Dette er i tråd med utdanningsdirektoratets retningslinjer for bruk av tester i kroppsøving (Evensen, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021).

5.5 Tilbakemeldinger

Utdanningsdirektoratet (2020) viser gjennom sine prinsipp c og d hva som regnes som god underveisvurdering. Prinsipp c handler om at elevene skal få vite hva de mestrer. Prinsipp d handler om at elevene skal få råd om hvordan de kan arbeide for å øke sin kompetanse i faget. Ved å gi elevene tilbakemeldinger har en lærer mulighet for å gi elever underveisvurdering. Tilbakemeldinger kan derfor ses på som en viktig del av læringsprosessen (Evensen, 2021). Tilbakemeldinger kan gis både muntlig og skriftlig på ulike tidspunkt gjennom terminen.

Mats brydde seg ikke om tilbakemeldinger i kroppsøving og hadde derfor lite å si på hvilke tilbakemeldinger han fikk i løpet av terminen. Som man har sett tidligere i analysen kan dette skyldes at Mats generelt viser liten forståelse for vurdering. Han uttrykte «*det vet jeg ikke*» eller «*jeg har ikke gidde å lese kommentaren*» eller «*jeg husker ikke*». Dette kan man se i lys av Fjørtoft og Sandvik (2016b) som beskriver viktigheten av en elevs vurderingskompetanse for at de skal forstå formålet med tilbakemeldingene. Hvis en elev ikke skjønner formålet eller hvordan man skal bruke de tilbakemeldingene man har gitt, vil man ikke kunne hjelpe elevene i læringsprosessen slik som tiltenkt.

I likhet med andre tema i analyse forteller også elever om forskjell mellom mengde tilbakemeldinger i kroppsøving i forhold til andre fag. Emil kommenterer at han opplever å få flere tilbakemeldinger underveis i terminen i andre fag enn det han gjør i kroppsøving. Dette synes han er uheldig. Guro ønsker også mer vurdering i løpet av terminen.

Guro

Det er mer sånn at lærer sier at i en time så gjorde jeg det bra. Jeg skulle egentlig ønske vi hadde mer vurderinger og at vi fikk mer tilbakemeldinger. Mere underveisvurderinger av læreren vår. For eksempel så har vi fått det i alle fag bortsett fra kroppsøving, for i gym så får vi det alltid bare på slutten.

Det at elevene i forbindelse med tilbakemeldinger også peker på forskjeller mellom kroppsøving og andre fag med tanke på tilbakemeldinger og andre deler av underveisvurdering, tyder på at de opplever vurderingspraksisen i kroppsøving som annerledes. Som Guro påpeker i sitatet over kan man stille spørsmål ved om det er tilstrekkelig med to skriftlige tilbakemeldinger i året rett før terminslutt.

5.5.1 Halvårsvurdering

Alle elevene opplever å få tilbakemelding i halvårsvurderinger. Elevene i studien får karakter to ganger i året, den ene kommer med halvårsvurderingen til jul og den andre til sommeren. Det viser lite summativt fokus (Lauvås, 2018). Halvårsvurderingen er for samtlige elever den ene skriftlige kommentaren de opplever å få i kroppsøving i løpet av året. Det er delte meninger blant elevene om dette oppleves som tilstrekkelig eller ikke. Noen elever opplever at det er lite mens noen elever synes det er nok.

Elevene ble spurt om hva halvårsvurderingen deres innebar. Alle elevene svarte at den inneholdt en karakter og en tilbakemelding. Videre i samtalene ble elevene spurt om hva tilbakemeldingen i halvårsvurderingen inneholdt av informasjon.

Tuva

Det er både og, først så skriver lærer hva du gjør bra og har jobba med. Så går lærer gjennom temaene som vi har jobbet med. Slik som dans og basketball. Da blir det spesifikt inn på hver idrett. Så ser hun det store bildet også. Det er mest hva jeg har gjort. Også er det eventuelt ting jeg kan arbeide med. Så det er litt av begge deler.

Malin

Hvordan vi har jobbet med faget, og om vi har vært positive mot de andre, og om vi har vært med å hjelpe i timen. Og til slutt litt om hva vi kan gjøre bedre.

Emil

Ehm nei, jeg må tenke litt. Det står litt om hva vi har gjort og hva jeg har gjort. Også står det litt spesifikt om meg – hva jeg har fått til også hva jeg må jobbe med videre.

Som både Tuva, Malin og Emil påpeker inneholder deres tilbakemelding i halvårsvurderingen hva de mestrer, i tillegg til at de opplever å få vite hva de må jobbe videre med. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratets (2020) prinsipper for god undervisvurdering. ifølge Evensen (2021) er også i tråd med hva som er hensikten med en tilbakemelding.

Det at elevene i denne studien får karakter to ganger i et skoleår vitner som nevnt om lite summativt fokus (Lauvås, 2018). På den andre siden, hvis det er den eneste tilbakemeldingen noen elever opplever at de får i løpet av året, har man heller ikke et tydelig formativt fokus. Som Lauvås (2018) påpeker er formativ vurdering en kontinuerlig prosess, der elevene skal få mulighet til å bruke den informasjonen de får til sin faglige utvikling. Som påpekt tidligere i analysen er det et ønske fra flere elever å få mer undervisvurdering i kroppsøving.

Siden elevene får karakter to ganger i året uttrykkes det at de er spente når det nærmer seg terminslutt. Flere av elevene er på forhånd ganske sikre på hva det er de skal få, mens flere av elevene uttrykker at de er usikre. Som nevnt i forbindelse med undervisvurdering i kapittel 5.3 er det noen elever som opplever karakteren i halvårsvurderingene som en overraskelse.

Erik

Det er var jo litt overaskende at jeg gikk opp en karakter i år. For jeg fikk jo liksom ikke så mye informasjon. Det kom jo som en overraskelse.

I: Hva synes du om det?

Nei, jeg synes ikke jeg får så mye informasjon egentlig. Men jeg pleier å si fra hvis jeg ikke er enig da. Det har jo litt konsekvenser egentlig. For da vet jeg jo ikke hva jeg kan gjøre bedre i terminen. For eksempel hvis jeg ligger ganske dårlig an eller får noe jeg ikke er fornøyd med også får jeg ikke informasjon om det. Da er det veldig vanskelig å gjøre noe med det.

Sondre

Det kommer som en overraskelse, men slik kanskje to uker før terminslutt får vi en tilbakemelding der det står sånn god, og meget god og slik. Det kan jo si litt på karakteren.

I: Hva synes du om det?

Det må jo komme som en overraskelse en gang uansett, men lærer kan sikkert midt i semesteret få en liten peiling på hvordan man ligger an. I tillegg få en tilbakemelding på hva man må gjøre bedre for å bli bedre det semesteret. For da har man jo en sjanse i samme semesteret til å gjøre det bedre.

Både Eirik og Sondre påpeker at karakteren ofte er overraskende tyder på at de gjennom terminen ikke får nok informasjon om deres nivå. Guro uttrykker også dette, og synes det er skummelt å ikke vite hvordan man ligger an midt i terminen, spesielt med tanke på at det nå er siste termin i 10. klasse. Dagens praksis tilsier at man ikke trenger å rapportere til elevene hvilke nivå de befinner seg på med tanke på karakter (Evensen, 2021). På den andre siden krever dagens praksis at elever skal få informasjon om sin kompetanse underveis (Evensen, 2021; Lovdata, 2020). Ut fra Erik sin beskrivelse var han overrasket over at han hadde gått opp en karakter siden han ikke hadde opplevde å ha fått noen informasjon som tilsa det. Som Sondre påpeker gir man elevene ingen mulighet før terminslutt til å forbedre vurderingen sin siden de ikke får noen informasjon som ses på som nyttig.

Videre i samtalen med Sondre spurte man om hvordan det oppleves å ikke kunne få en tilbakemelding som gir han mulighet til å forbedre seg.

Sondre

Egentlig så synes jeg det er ganske dårlig. Fordi jeg hadde et kontaktmøte for ikke så lenge siden og da så vi på karakterene mine og da går de opp fra vinter til vår, og det kan jo da være fordi jeg har fått en vurdering til jul og da vet jeg hva jeg må gjøre bedre. Imens når jeg starter etter sommerferiene så vet jeg ikke hva jeg skal gjøre bedre.

Mangel på informasjon i løpet av terminen vil gjøre det vanskelig for elevene å øke sin kompetanse i kroppsøving. Ifølge Evensen (2021) vil tilbakemeldinger gitt i slutten av en prosess ikke gi elevene like store muligheter til å nyttiggjøre seg dem og dermed ikke kunne øke sin kompetanse. Det kunne derfor vært hensiktsmessig å informere elevene på en måte i midten av terminen om hvordan de ligger an. Likevel må man ha forståelse for at dette vil være tidkrevende og vanskelig å få til med tanke på antall timer med kroppsøving man har i uken. På den andre siden ser man at det ikke er alle elevene som opplever karakteren i halvårsvurderingene som en overraskelse.

Malin

Hm.. jeg vet egentlig ikke, det er ikke noen sånn stor overraskelse. Man skjønner jo liksom litt selv hvordan man ligger an hvis man har oppført seg bra i timene. Så det er liksom ingen overraskelse, men jeg er ikke helt sikker heller.

Malin, Vilde og Gaute sier at de ikke synes det kommer som noe overraskelse, men de er heller ikke helt sikre på hva eller hvorfor de får den vurderingen de får. Dette kan man se i lys av elevenes manglende kjennskap til kompetansemål. Mats uttrykker at det hadde ikke så mye å si for han uansett. Det at noen elever opplever det som en overraskelse og noen elever ikke opplever det kan som tidligere nevnt ha noe å gjøre med behovet elevene selv har. I tillegg kan man anta at elevene kanskje får mer informasjon om sitt nivå enn de kanskje klarer å oppfatte, og derfor ikke får brukt det i læringsprosessen.

5.5.2 Muntlige tilbakemeldinger

Halvårsvurderingene til elevene inneholder både en karakter og en tilbakemelding. Før man kommer dit har elevene mange kroppsøvingstimer som danner vurderingsgrunnet. I Opplæringsloven står det spesifisert at undervisvurdering også kan være muntlig (Lovdata, 2020). Muntlige tilbakemeldinger fra oppstart til terminslutt ser ut til å variere. Noen elever opplever at de får tilbakemeldinger, mens andre synes ikke de får noe. Da Tuva ble spurt om på hvilke måter hun opplevde å få vurdering av læreren sin svarer hun:

Tuva

Nei, jeg får det ikke skriftlig, men jeg får det muntlig i kroppsøvingstimen.

I: Hva får du da?

Det er jo som oftest noe jeg må jobbe med eller en tilbakemelding på noe jeg gjør bra.

I: Hva synes du om det?

Det synes jeg er bra. Jeg synes det er mye bedre å få det muntlig enn skriftlig for da får læren sagt det man mener der og da. Jeg synes det noen ganger er vanskelig å skjønne hva lærer mener når lærer skriver for eksempel.

Tuva var den eneste som nevnte muntlige tilbakemeldinger i denne sammenhengen. På dette spørsmålet var de andre elevene inne på karakter og tilbakemelding ved terminslutt. Tuva kommenterer videre at muntlige tilbakemeldinger der og da gjør så hun blir mer motivert, fordi hun vet hva hun gjør bra. Å motivere elevene i læringsprosessen er en av vurderinger sin viktigste funksjon (Evensen, 2021; Imsen,

2017). En tilbakemelding har som regel som hensikt å hjelpe elevene fremover i sitt arbeid og det er viktig at elevene får noe ut av den veiledningen og hjelpen de får. Det tyder på at for Tuva er muntlige tilbakemeldinger det som oppleves som mest nyttig.

De resterende elevene forteller at de i varierende grad opplever å få muntlige tilbakemeldinger underveis i selve undervisningen. Det virker som tilbakemeldinger underveis i timene består av «bra jobba», «flott» eller «stå på». Noen nevner at man kan få et tips med tanke på en teknikk i en idrett de driver med i timen.

Emil

Ja, det er ofte sånn tips på hvordan man kan gjøre ulike teknikker for eksempel hva man kan gjøre bedre.

Gaute

Det kan være litt i timen. Sånn stå på, fortsett å jobbe med det du gjør nå.

Vilde

Det kan jeg få noen ganger, men det spørs egentlig på hvor bra jeg har gjort det, men jeg har fått noe skryt.

Aarskog (2020) viser til at man gjerne gir konkrete tilbakemeldinger på for eksempel teknikk heller enn å veilede til selvstendighet og refleksjon. Gaute forteller videre at tilbakemeldinger ikke ses på som nyttig i hans øyne, men fordi han opplever at de tilbakemeldingene han får til jul og sommer er tilstrekkelig så det gjør ingenting. Emil, Vilde, Guro og Mats liker å få sånne korte kommentarer i timen. De forteller at det fungerer som en bekreftelse på at det de gjør er bra. I tillegg har det en motiverende effekt for videre arbeid synes de. Som Evensen (2021) påpeker vil slike tilbakemeldinger på prestasjon ikke gi best læringseffekt, men vil likevel kunne ha andre hensikter, slik noen av elevene i denne studien påpeker. Funn i studien til Leirhaug og Annerstedt (2016) viser til at elevene ikke forstår at tilbakemeldingene gitt er en del av underveisvurderingen. Man kan derfor også i denne studien stille spørsmål ved om elevene klarer å skille mellom vurdering med karakter, og vurdering gjennom for eksempel muntlige tilbakemeldinger, eller om de ikke ser på disse som vurdering.

5.6 Elevinvolvering

Videre i samtalen med elevene om deres opplevelser med underveisvurdering snakket man om hvordan de var involvert i vurderingsarbeidet. I punkt a i retningslinjer for god underveisvurdering presenteres det at elever skal delta i vurderingen av eget arbeid. Det presiseres at elever også skal reflektere over egen læring og faglige utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elevene ble derfor spurt om bruken av egenvurdering og om de gjennomfører samtale med lærer i kroppsøving.

5.6.1 Egenvurdering

Ettersom bruk av egenvurdering ses på som en mulighet for å delta i egen vurderingsprosess og reflektere over egen læring, ble elevene stilt spørsmål om de opplevde bruk av egenvurdering i kroppsøving. Malin, Gaute, Guro, Sondre og Vilde opplever bruk av egenvurdering.

Gaute

Ja, det var et sånn skjema der vi fylte ut. Der det sto sånn har du en bra innsats og inkluderer du andre der du krysset på hvilken måloppnåelse du mente du selv hadde.

Sondre

Det er slik vi har på slutten av året. Rett før vi får vurdering fra lærer så skriver vi hvordan vi opplever det selv. Så skriver lærer hva man er enig i også skrive lærer hva man mener.

De som opplever bruken av egenvurdering, sier at dette gjennomføres rett før man får halvårsvurdering til jul og til våren. Denne gjennomføres skriftlig, da gjerne ved at man fyller ut et skjema, enten ved avkrysning eller at man skriver litt om hva man syntes selv om et punkt lærer har presentert. Man kan stille spørsmål ved om bruken av egenvurdering blir for instrumentell ved avkrysning og om den fører til kritisk refleksjon slik som Evensen (2020, 2021) påpeker.

Guro, Gaute og Vilde forteller dette om hva de syntes om å kunne vurdere seg selv gjennom egenvurdering;

Guro

Jeg synes egentlig ikke det er lærer som vet best hva vi har gjort i kroppsøving. Det er jo liksom ikke slik at læreren kan se at jeg ikke gir full innsats, men egentlig så gjør jeg det. Da kan man liksom skrive hva man selv føler. Da forteller vi hva vi føler og greier enn bare det lærer oppfatter.

Gaute

Det synes jeg er greit. Jeg hadde ikke likt om vi måtte vurdere oss selv og gi en karakter. Men jeg synes det var greit å vise lærer hva jeg syntes selv.

Vilde

Jeg synes det er litt vanskelig egentlig. For man må liksom tenke gjennom et halvt år da og litt vanskelig det jeg føler og hva kanskje lærer har sett.

Det virker som at elevene som opplever bruk av egenvurdering synes det er en mulighet til å fortelle sin lærer hvordan de opplever seg selv. Elevene uttrykker samtidig at de er litt usikre på hva lærer egentlig bruker egenvurderingen til. Som Evensen (2020) påpeker er bruk av egenvurdering en måte for lærer å få informasjon om elevene på. Samtidig skal det føre til kritisk refleksjon hos elevene, noe man ikke får inntrykk av at elevene har oppfattet.

Mats og Erik var litt usikre på om de brukte egenvurdering. Erik uttrykte at han trodde de hadde gjennomført det en gang i niende klasse, men ikke nå i tidende. Videre i samtalen ble også Erik spurt om hva han syntes om å vurdere seg selv;

Erik

Det er jo bra da, men det er jo ikke så morsomt å måtte skrive negative ting om seg selv. Men det da vet jo læreren at vi er klar over det selv at det er noe vi kan bli bedre på.

Mats uttrykte at han trodde de hadde brukt det, men husket ikke helt. I tillegg mente han at det hadde egentlig ikke noe å si for han, om de brukte egenvurdering eller ikke. Tuva og Emil opplever ikke bruk av egenvurdering i kroppsøving. Det at elevene har så forskjellige opplevelser av bruken av egenvurdering viser at systematisk bruk av vurderingsmetoden varierer. Svarene fra elevene viser at man innenfor samme klasse, med samme lærer, har forskjellige opplevelser. Noen elever i en klasse opplever bruken av egenvurdering, mens andre i samme klasse ikke opplever dette. Dette kan være fordi elevene ikke forstår hva egenvurdering er eller at de ikke husker å ha gjennomført det. Det er opp til hver enkelt lærer å bestemme metoder for egenvurdering (Evensen, 2020). Dette kan være noe av grunnen til at det kan være forskjeller mellom skolene, men samtidig forklarer det ikke at elevenes opplevelser varierer innad i klassen med samme lærer.

Liknende funn om lite systematisk bruk av egenvurdering finnes også i Leirhaug og Annerstedt (2016); Leirhaug og MacPhail (2015); Aarskog (2020). Forskjellen er at elevene i denne studien her ikke opplever å måtte sette karakter på seg selv. Det vil ifølge Evensen (2021); Lauvås (2018) være lønnsomt for læringsprosessen at man ikke blander formative og summative vurderingsformer, da karakteren gjerne tar bort fokuset fra refleksjonen. Aarskog (2020) viser til funn om at elever burde gis mulighet til i større grad å involvere seg og være selvstendige. Dette ser man også her da elevene uttrykker at de liker å kunne fortelle fra sitt ståsted hvordan de opplever sin egen innsats.

Otero-Saborido et al. (2021) påpeker i sin litteraturstudie at elever ofte er svært positive til å være involvert i egen vurderingsprosess.

5.6.2 Samtale med lærer

I henhold til Opplæringsloven har elever krav på en samtale med lærer i løpet av terminen (Lovdata, 2020). Fire av elevene opplever å ha en samtale med lærer etter at de har fått karakter i halvårsvurderingen. Evensen (2021) beskriver at det å gi informasjon om elevenes kompetanse underveis ofte kan skje naturlig gjennom en samtale. Det vil derfor kunne være et viktig verktøy i underveisvurderingen. Selv om elevene har hatt denne samtalen uttrykker Wilde at tidspunktet for samtalen kanskje kunne kommet tidligere.

Vilde

Det er kanskje noe lærer kunne gjort en gang i halvåret. Prate om hva man kanskje kunne jobbet litt mere med. For å kunne ta en liten samtale og snakke om hva man synes og hva lærer synes om hva man har gjort til nå og da kanskje kunne hjulpet litt bedre. Det synes jeg lærer burde gjøre.

Man kan stille spørsmål, slik som Wilde gjør, om når det er mest hensiktsmessig å ha en samtale med lærer. Om man skal ha det før, under eller etter for eksempel halvårsvurderingen må styres ut ifra hva som er tenkt hensikt. Evensen (2021) peker på at ved tilbakemeldinger er timing viktig for at det skal føles nyttig for elevene. De resterende fem elevene opplever ikke å ha en samtale med kroppsøvlingslærer om vurdering.

Emil

I: Bruker dere fagsamtale i kroppsøving?

Hmm ikke med lærer nei, men snakker litt om hva vi har gjort og hva jeg har gjort, men bare sånn etter en gymtime. Handler som regel ikke om vurdering.

I: Bruker dere det i andre fag?

Ja, det har vi. Vi har ikke det på samme måte i kroppsøving som i andre fag egentlig. Så det er egentlig en forskjell fra andre fag. Det er sånn med egenvurdering også, vi bruker det i andre fag.

Som påpekt tidligere i analysen er det forskjell på vurdering i kroppsøving og i andre fag. Dette kommenterer også Emil med tanke på samtale med lærer og bruken av egenvurdering. Når det kommer til det å ha en samtale med lærer, ser man tydelig forskjell på praksis ved de to skolene. Ut fra studiens data har man ikke mulighet for å

si om den ene måten er bedre enn den andre. Det man kan si, er at de som opplever å ha en samtale med lærer uttrykker at det gir dem mulighet til å fortelle selv hva de føler og synes, og at det oppleves som positivt.

6.0 Oppsummering

I det siste kapittelet av oppgaven vil jeg først oppsummere sentrale funn, før jeg gjør noen avsluttende refleksjoner rundt studien. Til slutt gjør jeg meg noen tanker om videre forskning og om denne studiens relevans for kommende arbeidsliv. Denne studien har hatt som mål å besvare problemstillingen «*Hvordan opplever og erfarer elever i 10. klasse bruken av undervisvurdering i kroppsøving?*». Bakgrunnen for valget av tema og problemstilling er at man gjennom praksis og observasjon har fått et inntrykk av at undervisvurdering i kroppsøving gjennomføres i liten grad, til tross for at det er lovpålagt.

Kroppsøving virker å være et fag alle elevene i studien liker. Noen liker det bedre enn andre, men det er ingen som misliker faget. Funn i denne studien indikerer at elevene vet svært lite om hensikten med kroppsøving i skolen. I tillegg tyder det på at elevene vet svært lite om hva de skal lære i kroppsøving. Elevene opplever varierende bruk av undervisvurdering. Noen opplever å få tilstrekkelig, mens andre etterlyser mer.

Halvårsvurdering til jul og til sommeren er den ene vurderingsformen alle opplever å få. Flere elever uttrykker at de gjerne skulle hatt mere undervisvurdering for å kunne ha mulighet til å forbedre seg frem mot terminslutt.

Funn i studien viser at elevene har liten kjennskap til kompetansemål og læringsmål. De har hørt ordet kompetansemål før, men de fleste vet ikke hva de vurderes etter annet enn det holdningsbaserte, som innsats og hvordan man oppfører seg mot andre. Det holdningsbaserte i vurderingsgrunnlaget virker til å være mer kjent enn de mer fagspesifikke kompetansemålene. Tilbakemelding får elevene ved halvårsvurderinger. Disse består til en viss grad av hva de mestrer, og hva de kan gjøre for å forbedre seg. Noen elever gir uttrykk for at dette er nok, mens andre uttrykker at det ikke er det. Det tyder på at elevene har forskjellige behov når det kommer til mengde tilbakemelding og vurdering. I denne sammenheng rapporterer også noen av elevene at de kunne tenkt seg flere tilbakemeldinger før halvårsvurderingen for å kunne ha muligheten til å forbedre vurderingen sin. Da flere av elevene opplever halvårsvurderingen som en overraskelse.

Opplevelsen med bruk av egenvurdering varierer også mellom elevene. Noen elever opplever å ha gjennomført egenvurdering, mens andre forteller at de ikke har opplevd dette. Det samme gjelder for å ha hatt en samtale med sin kroppsøvingslærer om

kroppsøving. De elevene som har gjennomført egenvurdering og samtale med lærer gir uttrykk for at de setter pris på å kunne fortelle om hvordan de opplever sin egen innsats i kroppsøving. Ved mer systematisk bruk av elevinvolvering har man muligheten til å hjelpe elevene til å få en kjennskap til og for vurderingsprosessen. Dette ser jeg på som en fordel for elevene.

Flere steder i analysen pekes det på at elevene opplever forskjeller mellom vurderingen i kroppsøving og andre fag. Vurderingsgrunnlaget i kroppsøving er noe annerledes enn i andre basisfag fordi både innsatsen og forutsetningene til elevene skal tas i betraktning. Likevel betyr ikke det si at elevene skal oppleve mindre underveisvurdering i kroppsøving enn andre fag. Det at elevene har så forskjellige opplevelser med underveisvurdering kan skyldes at elevene har forskjellige behov. De som opplever å ikke få tilstrekkelig har kanskje et større behov, enn de som opplever at det de får er mer enn nok. Etter å ha påpekt flere sentrale funn i studien ser man viktigheten av en elevs vurderingskompetanse. Flere av funnene tyder på at elever har liten forståelse for vurderingsprosessen. Elevene utrykte ved flere spørsmål at dette hadde de ikke tenkt på før, eller så utrykte de ikke hadde kjennskap til sentrale begreper. Man ser derfor at elevene har begrenset kompetanse om hvordan de kan bruke den vurderingen de får.

Den didaktiske relasjonsmodellen setter vurdering inn i helhet der undervisning består av flere ulike faktorer som påvirker hverandre. Det er viktig å påpeke at vurdering er kun en del av det som skjer i klasserommet. Man ser at valg tatt innenfor en annen faktor har konsekvenser for vurderingen. Hvilket fokus elevene opplever, hvilket mål lærer presenterer, vurderingsformer, innhold, rammefaktorer og elevforutsetninger påvirker hverandre gjensidig. Det viser at det er mange valg en lærer må ta der vurdering kun er en del av en større helhet. Det er derfor viktig å påpeke at det i denne studien kun er sett på elevenes perspektiver gjennom tolkning av deres opplevelser og erfaringer rundt underveisvurdering. Det er derfor ikke mulig å si noe om hva læreren opplever å ha gjennomført av vurdering og underveisvurdering.

6.1 Veien videre

Denne studien viser funn blant elever om hvordan de opplever bruken av undervisvurdering i kroppsøving. Etter prosjektet har jeg gjort meg flere tanker om hva som kunne vært interessant å undersøke videre. I gjennomgang av litteratur og tidligere forskning har jeg funnet flere som ser på ulike problemstillinger knyttet til vurdering fra et lærerperspektiv enn fra et elevperspektiv. Elevene i denne studien viser tydelig at deres forståelse for kroppsøvingens formål og hva man skal lære i kroppsøving er liten. Det hadde derfor vært interessant å undersøke hva elever mener kompetanse i kroppsøving er, og hva de opplever at målet med kroppsøving som fag er.

Elevene i denne studien får karakterer to ganger i året. Det åpner for at man kan undersøke om det er forskjeller på elever som får karakterer gjennom hele året og de som bare får ved terminslutt, og om dette har noe å si for læringsprosessen. For videre forskning ville det også vært interessant å undersøke hva lærere opplever i arbeid med systematisk undervisvurdering i kroppsøving, spesielt etter et par år der man har fått implementert fagfornyelsen helt.

6.2 Profesjonsrelevans

Gjennom arbeidet med masterstudien har jeg tilegnet meg mye kunnskap om vurdering. Kunnskap om vurdering generelt, men spesielt bruken av undervisvurdering. Jeg ser etter endt prosjekt viktigheten av formative vurderingsformer og systematisk bruk av undervisvurdering. Samtidig ser jeg utfordringer i forhold til at man er kun en lærer som skal gi alle elever det de har krav på, og behov for. Ved å ha snakket med elever og fått deres erfaringer og opplevelser, sitter jeg igjen med en forståelse av hvor viktig det er å få elevene til å forstå valgene man gjør i undervisningen. Det har vært en tankevekker å se at de egentlig ikke forstår hvorfor man har kroppsøving i skolen og hva man egentlig skal lære. I tillegg sitter jeg igjen med refleksjoner rundt at det ikke kun er lærerens vurderingskompetanse som er avgjørende. En elev sin vurderingskompetanse vil også være viktig for at eleven skal kunne forstå og bruke den vurderingen man får fra sin lærer.

7.0 Referanser

- Annerstedt, C. (2015). Karaktersetting i kroppsøving - problematisk, urettferdig og neppe likeverdig IK.P.G. Kjetil Steinsholt (red.), *Aktive liv - idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 233-254): Fagbokforlaget
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21(1), 5-31.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Cohen, L., Morrison, K. & Manion, L. (2007). *Research methods in education* (6th ed. utg.). London: Routledge.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: Sage publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*: Universitetsforl.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, K. (2021). *Helhetlig vurderingspraksis i skolen* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L.V. (2016a). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse *Vurderingskompetanse i skolen* Oslo: Universitetsforlaget
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L.V. (2016b). *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling*: Universitetsforl.
- Imsen, G. (2017). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (Vol. 5): Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2018). *Elevens verden: innføring i pedagogisk pedagogikk* (Vol. 5): Universitetsforlaget, Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.): Gyldendal
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T.M. & Rygge, J. (2009). Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*: Cappelen Damm akademisk.

- 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.
- 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.
- Lovdata. (2020). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Modell, N. & Gerdin, G. (2021). 'But in PEH it still feels extra unfair': students' experiences of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH). *Sport, Education and Society*, 1-14.
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn).
- NSD. (u.å). Informasjon til deltakere Hentet 15.01, 2022, fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne/>
- Otero-Saborido, F.M., Torreblanca-Martínez, V. & González-Jurado, J.A. (2021). Systematic Review of Self-Assessment in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 766.

- Prøitz, T.S. & Borgen, J.S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering—det (u) muliges kunst? Læreres setting av standpunktarakter i fem fag i grunnopplæringen: NIFU STEP.*
- Redelius, K. & Hay, P.J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*: Fagbokforlaget.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon II. Dobson, A. Eggen & K. Smith (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev og læringsvurdering.* (s. 23-38): Gyldendal Akademiske
- Statistisk sentralbyrå. (2021). Gjennomsnittlig standpunktarakter. Hentet 23.05, 2022, fra <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole>
- 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.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (Vol. 2): Fagbokforlaget Bergen.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#1.1-bakgrunn>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). God underveisvurdering. Hentet 20.02, 2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Kroppsøving - Kompetansemål og vurdering. Hentet 10.03, 2022, fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>

- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Kroppsøving - Kompetansemål og vurdering. Hentet 03.04, 2022, fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 10.05, 2022, fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. Hentet 24.03, 2022, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-a). Fagrelevans og sentrale verdier. Hentet 09.02, 2022, fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å-b). Kjerneelement. Hentet 19.01, 2022, fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>
- Vinje, E.E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakteren avskaffes i kroppsøving? . I E.E. Vinje (red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166 - 190).
- Vinje, E.E., Aaring, V. & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving - når faget oppfattes så ulikt? . I E.E. Vinje (red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 15 - 37). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E.E., Aasland, M. & Aasland, O.E. (2019). Uansett hva elevene gjorde så ble de aldri gode nok. I E.E. Vinje & J. Skrede (red.), *Fremtidens kroppsøvingslærere* (s. 114 - 132): Cappelen Damm Akademiske
- Aarskog, E. (2020). 'No assessment, no learning' exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 1-14.

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

09.02.2022, 10:39

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Referansenummer

992210

Prosjekttittel

Bruken av underveisvurdering i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nils Petter Aspvik , nils.petter.aspvik@ntnu.no, tlf: 92648033

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Johanne Lindby , johanne.lindby@hotmail.com , tlf: 98400366

Prosjektperiode

30.01.2022 - 07.06.2022

Vurdering (1)

08.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 08.02.2022 med vedlegg.. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 07.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Vi forstår det slik at ungdom under seksten får tilstrekkelig informasjon og er egnet til å forstå hva deltakelse innebærer.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke videre behandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i mitt masterprosjekt?

«Bruken av undervisvurdering i kroppsøving»

Johanne Lindby

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke bruken av undervisvurdering i kroppsøving. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære. På siste side finner man samtykkeerklæring som må signeres av en forelder for å kunne delta.

Bakgrunn og formål

Jeg er lektorstudent i kroppsøving og idrettsfag ved NTNU Trondheim. Jeg skal nå gjennomføre mitt masterprosjekt for å fullføre min utdanning.

Tema for intervjuet er vurdering i kroppsøving med størst fokus på undervisvurdering. Prosjektet ønsker et elevperspektiv og søker derfor 10. klassinger til å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det å være med på et intervju. I intervjuet vil det bli stilt spørsmål rundt dine opplevelser med kroppsøving og undervisvurdering i kroppsøving.

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 slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger.

Opplysningene som blir samlet i intervjuet brukes kun til formålene som har blitt i beskrevet i dette skrivet. Jeg 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, annet enn ved signering av samtykke. Det er derfor ikke mulig å identifisere hvem som er inkludert i datamaterialet i den ferdige oppgaven. Til slutt vil intervjuene brukes til å skrive en masteroppgave

som vil publiseres. I den ferdige oppgaven vil alt anonymiseres, og skal det ikke være mulig for noen å identifisere noen av deltakeren.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Student: Johanne Lindby

Veileder: Nils Petter Aspvik

Epost: johali@stud.ntnu.no

Epost: nils.petter.aspvik@ntnu.no

Telefon: 98400366

Telefon: 92648033

Med vennlig hilsen

A handwritten signature in black ink that reads "Johanne Lindby". The signature is written in a cursive, flowing style.

Samtykke

(Dette arket tas med tilbake på skolen og leveres til lærer)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Bruken av undervisvurdering i kroppsøving**».

Jeg samtykker til at mitt barn kan:

- å delta i intervju om kroppsøving og bruken av undervisvurdering i kroppsøving

Jeg samtykker til at (navn på elev) kan delta i prosjektet

(Signert av forelder, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduksjon:

Introdusere meg selv: hvem er jeg, hva holder jeg på med, hva skal jeg med dataene.

Snakke om prosjektet; frivillig å delta. All data blir slettet etter endt prosjekt. All data blir anonymisert i fremstilling av data i rapport.

Informant kan når som helst trekke seg hvis man ikke lengre ønsker å delta.

Sette tidsramme: interessert i opplevelsene på ungdomskolen, eller det siste året.

Oppvarming:

Hvor gammel er du?

Hva liker du å gjøre på fritiden?

Hvorfor tror du vi har kroppsøving som fag på skolen?

Liker du kroppsøving som fag?

Hvor mange kroppsøvingstimer har du i uka?

Kan du beskrive en typisk kroppsøvingstime hos dere.

Hvilken karakter fikk du i kroppsøving sist termin? Var du fornøyd? Hvis ikke hvorfor. Fikk du en begrunnelse for din karakter? Forsto du hvorfor du fikk den karakteren?

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
1. Elevens tanker om vurdering.	Hva tenker du når du hører ordet vurdering?	Hva er hensikten?
	Hvilket ord bruker dere om vurdering?	Er det positivt eller negativt med vurdering?
	Hvordan opplever du å bli vurdert i fag på skolen?	Hvorfor liker du ikke vurdering? Hadde det vært bedre på noen andre måter?
	Hvordan opplever du vurdering i kroppsøving?	
	Hva vurderer din lærer i kroppsøving mener du?	Er det positivt eller negativt med vurdering i kroppsøving?
	Er det forskjeller mellom vurdering i kroppsøving og andre fag på skolen?	Tester? Innsats?

	Hvordan tror du dine medelever opplever vurdering i kroppsøving?	Hva betyr det for deg og din opplevelse? Hva er årsaken til dette tror du?
2. Læreplan og kompetansemål	Hva tror du målet med kroppsøving i skolen er?	Hva lærer du i kroppsøving?
	Kjenner du til kompetansemålene i faget?	Opplever du å bli vurdert etter kompetansemålene i faget? Hvis ikke hva opplever du å bli vurdert etter?
	På hvilke måter orienterer læreren din klassen om hva som er grunnlaget for vurderingen dere elever får?	Kjenner du til kompetanse og læringsmål i andre fag?
	På hvilke måter presenterer lærer mål for timen når dere har kroppsøving?	Kan du beskrive kompetansemålene i kroppsøving?

	Hva er det du opplever lærer vektlegger mest når han/hun skal vurdere deg?	Kan du beskrive hva som skal til for å få høy måloppnåelse i faget? Innsats/tester/ferdigheter? Opplever du at dette er tilfelle?
	Hva mener du din lærer bør legge vekt på når man vurderer i kroppsøving?	
3. Forståelse av underveisvurdering	På hvilke måter får du vurdering fra din lærer i kroppsøving?	Når får du vurdering?
	Kan du beskrive hva underveisvurdering er?	Hvordan får du vurdering?
	Hva får du ut av vurdering underveis i terminen?	Hva betyr de måtene du får vurdering på for deg?

	Har vurdering fokus på din utvikling eller prestasjon synes du?	Hvorfor?
4. Veiledning og tilbakemelding	Hvilke tilbakemeldinger får du i kroppsøving?	Hva får du ut av underveisvurderingen i kroppsøving? Hjelper det deg å lære? Stemmer den informasjonen du får overens med hva du hadde forventinger om? Hva får du vite av en underveisvurdering? Karakter eller tilbakemelding? Framover eller bare der og da? Uttrykker lærer det tydelig slik at det ikke kommer overaskende? Hjelper det deg med læringen? Påvirker det motivasjonen din i faget?
	Hvilken informasjon får du gjennom tilbakemeldinger i kroppsøving?	
	Når får du informasjon om hvordan du ligger an i kroppsøving mtp på sluttvurdering?	
	På hvilke måter forteller læreren din deg hva du mestrer, og hva du kan gjøre for å utvikle deg?	

5. Elevinvolvering	Får du bidra i vurderingsprosessen?	Har du opplevd å måtte vurdere deg selv? Hva synes du om å kunne være med å vurdere seg selv? Hva snakker du med lærer om i en fagsamtale i krø?
	På hvilke måter bruker dere egenvurdering i kroppsøving?	
	Har du fagsamtale i krø?	
6. Bruk av tester	Bruker læreren din resultater på tester i vurderingen tror du?	3000m? Cooper? Hvordan påvirker resultatet på tester karakteren din i kroppsøving?

Avslutning

Er det noe du har lyst til å tilføye eller utdype?

- Fortelle litt om hva intervjuet nå skal bli brukt til videre.

Takk for at du stilte på intervjuet. Det betyr mye for mitt videre arbeid.

