

BACHELOROPPGÅVE

Kva ligg til grunn for kroppsøvlingslærarar si vurdering i vidaregåande skule?

Eit kvalitativt studie om kroppsøvlingslærarar si vektning av ulike kriterier.

av

304 - Lars Anders Hoel
306 - Mathias Brekke Mandelid

Idrett og Kroppsøving

ID3-323

Desember, 2016



Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva (Skriv inn tittel) i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

304- Lars Anders Hoel

JA X NEI__

306- Mathias Brekke Mandelid og namn

JA X NEI__

Føreord

Denne studien er skriven hausten 2016 med utgangspunkt i bachelorstudiet «Idrett og kroppsøving» ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Bachelorgraden har vore ein prosess med mange spanande utfordringar. Etter mange timar og mykje arbeid har vi nådd målet vårt. Aldri før har vi jobba med ei så omfattande oppgåve. I arbeidet har vi fått god hjelp frå vår vegleiar, Petter Erik Leirhaug. Petter Erik har med sin kompetanse gjeve gode råd som har vore rettleiande og til god hjelp. Vi vil også rette ei stor takk til vener og familie som har hjelpt oss i prosessen.

Vidare ynskjer å takke dei fire informantane som tok seg tid til å bidra til at vi har skaffa det nødvendige datamaterialet vi trengde for å skrive denne oppgåva.

Til slutt ynskjer vi å takke kvarandre for eit godt samarbeid. Tida som har gått har lært oss at hausten ikkje berre treng å vere mørk og dyster. Ved hyggelege måndagsmøter, kake og kaffi har arbeidet vore strukturert og effektivt, med unntak av dei litt for lange kveldane.

Samandrag

Føremål med denne studien har vore å sjå nærmare på korleis kroppsøvlingslærarar i den vidaregåande skulen vektar ulike kriterium ved vurdering av elevar i kroppsøving. Ved bruk av kvalitative semistrukturerte intervju av fire kroppsøvlingslærarar som arbeider i den vidaregåande skulen, har data vorte samla inn, analysert og brukt for å ta føre oss temaet.

Utgangspunktet for oppgåva var å framheve kroppsøvlingslærarar sin vurderingspraksis i den vidaregåande skulen. Temaet omhandlar kva som oppfattast som problematisk ved vurdering av kriterier, kva for kriterium som vert vekta vurdering, samt kva faktorar som ligg til grunn for lærararar si vekting. Studien tek føre seg fire informantar si vekting av kriteria innsats, ferdigheit, kunnskap og fair play. Teori og læreplan for kroppsøving framhevar desse kriteria som gode hjelpemiddel for å forenkla vurderingsprosessen (Brattenborg og Engebretsen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Kriteria vart også framheva av informantane i studien.

Sentrale funn i undersøkinga tyder på ei ulik vekting av kriteria. Kriteria vektast i ulik grad, men innsats og ferdigheit går igjen som dei to viktigaste kriteria. Til tross for ulikskapen, samsvarar deira skildring av kva som kjenneteiknar høge og låge karakterar til ein viss grad. Innsats vert framheva som ekstra viktig for dei låge karakterane, og vert vekta meir oppover enn nedover. Ferdigheit og fair play vert presisert som viktige for å oppnå ein høg karakter i kroppsøving. Kunnskap vert trekt fram som eit vektlagt kriterium, men der er usemje om kor mykje teoretisk kunnskap skal vurderast mot praktisk kunnskap. Det vert heller ikkje presisert i karakterskalaen, men ser ut til å kunne vippe karakterar opp eller ned.

Andre funn under arbeidet var at tid og relasjon visste seg å ha stor tyding for vurderingsarbeidet. Det ser ut til at informantane i stor grad meiner at det ikkje er sjølve vurderinga som er vanskeleg, men påverkande faktorar. Lite tid og relasjon blir trekt fram som utfordringar for vurdering, saman med bruk av skjønn.

Nøkkelord: *Kroppsøving, kriterium, vurdering, innsats, ferdigheit, kunnskap, fair play, læreplan, forskrifter til Opplæringslova*

Innholdsliste

1.0 Innleiing	1
1.1 Problemstilling.....	2
2.0 Teori	3
2.1 Kva er vurdering i kroppsøving.....	3
2.1.1 Læreplan og regelverk for vurdering i kroppsøving	5
2.2 Vekting av kriterium.....	6
2.3 Omgrepsavklaring	7
2.3.1 Innsats	7
2.3.2 Ferdigheiter	8
2.3.3 Kunnskap	8
2.3.4 Fair play	8
2.3.5. Testing.....	9
2.4 Tidlegare forskning.....	9
3.0 Metode.....	11
3.1 Val av metode.....	11
3.2 Det kvalitative forskingsintervjuet	12
3.3 Val av informantar.....	13
3.4 Presentasjon av informantar	13
3.5 Gjennomføring.....	14
3.6 Analyse	14
3.7 Reliabilitet og validitet	14
4.0 Resultat og drøfting	16
4.1 Informantane om vurdering i kroppsøving.....	16
4.2 Informantane om læreplanen	17
4.3 Vekting av kriterium.....	20
4.4 Innsats.....	22
4.5 Ferdigheiter.....	23
4.5.1 Testing.....	25

4.6 Kunnskap	26
4.7 Fair play	27
5.0 Oppsummering og konklusjon	28
6.0 Litteraturliste	30
7.0 Vedlegg	33
7.1 Intervjuguide (Vedlegg 1)	33
7.2 Informasjonsskriv til informantar (Vedlegg 2).....	36
7.3 Samtykkeskjema til informantane (vedlegg 3).....	37

1.0 Innleiing

Kroppsøvingslærarar har vore misnøgde med breie kompetansemål og lite tydelege krav til vurdering, skriv Vinje (2008a) og Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013). Grunna denne misnøya har det skjedd store endringar i kroppsøving dei siste åra, noko som viser seg både i endringar i læreplanen og i forskrifter til Opplæringslova. (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Endringane har påverka lærarane sine instruksar for vurdering og omhandlar blant anna nye retningslinjer for korleis kroppsøvingslærarar skal praktisere vurdering i kroppsøving, kva for kriterier som skal vurderast i kroppsøving og korleis desse kriteria skal vektast. I § 3-3 i forskrifter til Opplæringslova (2009) blir det presisert at kompetansemåla for faget skal liggje til grunn for vurdering i faget. I tillegg skal innsats vere eit kriterium for vurdering i kroppsøving. Brattenborg og Engebretsen (2013) anbefala bruk av innsats, ferdigheit og kunnskap som målbare kriterium som kan brukast for å forenkle vurderingsprosessen. Fair play kan inngå i alle desse kriteria, men vi har vald å framheve dette som eit eige kriterium. På grunnlag av Brattenborg og Engebretsen (2013) si anbefaling, samt at informantane vektlegg desse kriteria i stor grad, har vi valt å fokusere på kriteria, innsats, ferdigheit, kunnskap og fair play.

I sitt studium har Vinje (2008a) funnet at det har vore svært stor ulikskap i lærarar si vekting av ulike kriterium, til tross for bestemte retningslinjer for vurdering i kroppsøving. Samtidig framhevar Bach (2015) at kroppsøvingslærarar i større grad enn før er tilfreds med retningslinjene for vurdering i kroppsøving, noko som kan tyde på at endringar som er gjort er hensiktsmessige. Sjølv om kroppsøvingslærarar er meir nøgde med retningslinjene for vurdering, per 2015, viser det seg at skjønn har vorte ei stor del av vurderinga. I lys av dette kan ein spørje seg om endringane har ført til ein meir koordinert og rettferdig vurderingspraksis blant kroppsøvingslærarar og om kroppsøvingslærarar vektar ulike kriterier likt i si vurdering.

1.1 Problemstilling

Vinje (2008a) og Bach (2015) si forskning var grunnlaget for vårt ynskje om å fokusere på kroppsøvlingslærarar si vekting av ulike kriterier ved vurdering av elevar i den vidaregåande skulen. I tillegg ynskja vi vi fokusere på kva som låg til grunn for kroppsøvlingslærarar si vekting, samt faktorar som påverka dette. Med faget kroppsøving som utgangspunkt, tek denne oppgåva føre seg det faglege og vurdering på lærar- og klassenivå.

Hovudproblemstilling:

Korleis vektar kroppsøvlingslærarar i den vidaregåande skulen ulike kriterier ved vurdering i kroppsøving?

Underproblemstillingar:

- *Kva oppfatast som utfordrande i vektinga av kriterier i kroppsøving?*
- *Kva for kriterium vektar kroppsøvlingslærarar i si vurdering i kroppsøving?*
- *Kva faktorar verkar å ligge til grunn for lærarar si vekting av kriterier i kroppsøving?*

Bakgrunn for problemstillinga var at vi begge går idrett og kroppsøving og ynskjer begge å bli kroppsøvlingslærarar på sikt. Vurdering i kroppsøving ser vi på som ein svært utfordrande del av faget. Dette var difor ein god mulighet for å fordjupe oss på feltet, både for eigen interesse og for vidare læring.

Oppgåva inneheld ein teoridel, der vurdering i kroppsøving, læreplan og forskrifter, omgrepsavklaring og tidlegare forskning vil verta lagt til grunn. I methodedelen vil dei metodiske vala som er gjort for studien verte framheva. Funna i studiet vil verte drøfta opp mot problemstillinga sett i lys av relevant teori og eigne refleksjonar. Dette vil skje i resultat og drøftingsdelen. Vurdering generelt, læreplan og forskrifter, hovudområda og lærarane sin vurderingspraksis er tema som vil verte diskutert mot korleis informantane i studiet vektar ulike kriterier. Til slutt vil vi samanfatte observasjonane og kome med synspunkt på korleis vekting av ulike kriterier vert praktisert blant informantane og kva som kan vere med på å påverke deira vekting av kriterier.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil vi ta føre oss relevant teori som kan knytast til problemstilling og underproblemstillinger. Vurdering i kroppsøving, retningslinjer for kroppsøvingslærarar og generelt om vekting vil vere ein viktig del av dette kapitlet. Kriteria innsats, ferdigheit, kunnskap og fair play vil verte utdjupa. Avsluttande vil vi legge fram resultat frå tidlegare forskning som omhandlar vurdering i kroppsøving.

2.1 Kva er vurdering i kroppsøving

Nilsen og Overland (2009) skildra vurdering som ein arbeidsprosess i tre ledd. Først må ein lærar skaffe seg eit datagrunnlag, der ein skapar seg eit bilete av eleven sitt læringsutbytte og arbeidsprosess. Gjennom observasjon, samtale eller utprøving av eleven sine erfaringar, kan dette førekomme. Datagrunnlaget brukar ein deretter i ei analyse, der det vert sett i samanheng med ein form for standard, slik som eit mål, eit ideal, tidlegare erfaringar, eller eit gjennomsnitt. Til sist må læraren sjå eleven sitt arbeid opp imot den standaren som er gjort gjeldande.

Ifølgje Slemmen (2010) er vurdering ein reiskap som kan brukast av lærarar for å bidra til læring og oversikt over læringsutbytte til elevlar. Samtidig skal det brukast for å vurdere elevlar si endelege måloppnåing etter ein bestemt periode. Etter ein slik periode vil eleven bli vurdert gjennom ein eksamen eller ved vurdering og påfølgjande karaktersetjing. Vurdering kan ha ulike føremål, både læring og kontroll, og det kan sjåast på som ein prosess der informasjon om eleven sin kompetanse og ferdigheiter vert vurdert.

Føremålet med vurdering kan delast inn i tre hovudkategoriar, hevdar Wølner (2013). Den første av desse er vurdering for læring. Kategorien vert skildra som ein viktig del av eleven og læraren sitt læringsarbeid. For å oppnå dette bør observasjon, tolking, tilbakemelding og framovermelding med mål om å vegleie elevane til læring og utvikling stå i fokus. Den andre kategorien, vurdering som læring, brukar eigenvurdering, lærarvurdering og vurdering av kvarandre som verktøy for læring. Denne prosessen kan vidareutvikle og støtte opp om eleven sin kunnskap og innsikt i sin eigen tankeprosess. Vurdering av læring har som hensikta å kartlegge eleven sin kompetanse og kunnskap på eit bestemt tidspunktet i høve til dei mål og kriteria som er sette for perioden. Nilsen og Overland (2009) nemner også korleis vurdering av læring kan verke vegleiarande dersom den peikar på korleis eleven kan arbeide for å forbetre seg, eller kva som må endrast.

Annerstedt (2010) skriv om tre ulike karaktersystem for å vurdere eleven sin kunnskap og kompetanse; målrelatert-, normrelatert- og individrelatert karaktersystem. I Noreg vert eit målrelatert karaktersystem vektlagt, der kompetansemåla står i fokus. Karaktersystemet skildrar elevane sine prestasjonar samanlikna med førehandssette presiserte mål, slik som kompetansemål. For at vurderinga i eit slikt system skal vere påliteleg og samanliknbart, må måla vere spesifisert slik at ein kan seie om det skjer ei måloppnåing. Vurderingsmetodar som gjer det mogleg å samanlikne vurderinga med målet bør brukast.

Brattenborg og Engebretsen (2013) omtalar kroppsøvingslæraren si rolle som kompleks og med mange ulike arbeidsoppgåver. I jobben må læraren tilpasse seg og samarbeide med mange kollegaer. Samtidig skal han/ho blant anna støtte opp om utvikling av skulen, undervise i faget, samt vegleie og oppdra elevar. Elevar nemner elev-lærarrelasjon i kroppsøvingstimane, som viktig. Ein kan sjå at ein kroppsøvingslærer si rolle er svært kompleks, der læraren har ulike rollar som viser seg i ulike fasar. Ifølgje Brattenborg og Engebretsen (2013) viser forskning at kontakt og interaksjon mellom lærar og elev er den mest avgjerande faktoren for resultatet av læringsutbyttet til elevane. Tydelegheit, disiplin og god struktur frå ein støttande og positiv lærar som gjev konstruktive tilbakemeldingar vert trekt fram som viktig.

Læraren sin vurderingskompetanse i kroppsøving viser seg gjennom vurderingspraksis, presiserar Engvik (2010). Praksisen kan til ein viss grad verte forma av skulen sin kultur for vurdering. Utdanningsdirektoratet (2016) framhevar fagelg skjønn som ein del av læraren sin vurdering av eleven. Som følgje av dette vert samarbeid og felles forståing av kva for kompetanse som skal vurderast i kroppsøving viktig. Ei slik felles forståing krev diskusjon og drøfting mellom lærarar, der elevane sitt arbeid mot målsetjingane står i fokus.

Utdanningsdirektoratet (2015b) anbefaler skular å utarbeide ein lokal plan på grunn av det store utvalet av læringsaktivitet og arbeidsmetodar som læreplanen opnar for. Samtidig framhevar Annerstedt (2010) eit spenningsforhold mellom stor lokal fridom til tolkinga av mål og ei likeverdig og rettferdig karaktersetting, der mål og kriterium må brukast på ein rettferdig og likeverdig måte. Difor er kvaliteten på læraren si tolking og konkretisering av nasjonale kriterier og mål avgjerande for at eit målrelatert karaktersystem skal fungere på ein god måte. Læraren sin evne til å tilpasse måla til eit lokalt nivå blir også påpeika som viktig.

Engvik (2010) skildrar ei brei forståing av kroppsøvingslæraren sin vurderingskompetanse. Grunnen til dette er blant anna faget sine mange ulike målperspektiv. Kroppsøvingslærarar

hadde fleire restriksjonar frå Kunnskapsløftet per 2010, enn andre fag i grunnopplæring, eksemplifisert med ipsative kompetansemål. Ipsativ vurdering vil seie at læraren må vurdere eleven sin progresjon, framfor eleven sin grad av måloppnåing i høve til ein standard, utdjupar Vinje (2008b). Han karakteriserer dette som utfordrande å vurdere. Engvik (2010) viser vidare til nokre eksplisitte eller implisitte kriterium som han ser på som skildrande for læraren sine verdiar i sin vurderingspraksis, og dermed vurderingskompetanse. Læraren sine verdiar er eit slikt kriterium, og det inneber læraren sitt syn på si lærarrolle, elevsyn, kunnskap- og læringssyn og læraren sin tolking av omgrep som rettferd og likeverd. Læraren sin bruk av valide og reliable kjenneteikn for måloppnåing og vurderingsverktøy er også eit viktig kriterium i Engvik si forståing av vurderingskompetanse. Det siste kriteriet som Engvik (2010) brukar i si skildring av vurderingskompetanse er kunnskap om læreplanen for faget, og om elevvurdering og motivasjon i kroppsøvingfaget. Utdanningsdirektoratet (2016) presiserer også at god forståing av regelverket og læreplanen er viktig for ein god vurderingspraksis.

2.1.1 Læreplan og regelverk for vurdering i kroppsøving

§ 3-1 i forskrifter til Opplæringslova (2009) står det presisert at elevar i den vidaregåande skulen har rett på å få dokumentasjon av opplæringa, i form av undervegsvurdering og sluttvurdering. Under § 3-3 står grunnlaget for vurdering i kroppsøving skildra. Her kjem det fram at kompetansemåla i dei ulike læreplanane for fag er det som skal ligge til grunn for vurdering. Innsats vert påpeika som ein del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, og føresetnader, tilhøve, og fråvær skal ikkje ha innverknad karakteren som vert sett.

Under § 3-11 i forskrifter til Opplæringslova (2009) vert undervegsvurdering framheva. Denne vurderinga skal gje informasjon om eleven sin kompetanse, og vere til rettleiing for eleven i hans/hennar vidare utvikling av sin kompetanse i faget. Undervegsvurdering skal brukast som ein del av læringsprosessen, samt bidra til auka kompetanse for eleven og som grunnlag for tilpassa opplæring. Forskrifter til Opplæringslova (2009), § 3-17 tek føre seg sluttvurdering i fag. Sluttvurdering skal ved avslutninga av fag gje informasjon om eleven sin kompetanse. Dette vert karakterisert som standpunktarakterar og eksamenskarakterar for kroppsøving i den vidaregåande skulen.

Ifølgje Utdanningsdirektoratet (2015c) er føremålet med kroppsøving blant anna å inspirere til rørsleglede og ein aktiv livsstil, livet ut. Faget skal, gjennom deltaking i aktivitetar i ein sosial samanheng, også føre med seg ei oppleving av glede, meistring og inspirasjon. Den sosiale

samanhengen som ein elev vert ein del av gjer at kroppsøving spelar ein viktig rolle for fremjing av fair play og respekt for kvarandre. Elevar i kroppsøving skal få moglegheit til å lære, oppleve, sanse og skape med kroppen.

I Utdanningsdirektoratet (2015c) sin læreplan for kroppsøving vert faget delt inn i tre hovudområder for den vidaregåande skulen. Desse hovudområda er «Idrettsaktivitet», «Friluftsliv», og «Trening og livsstil». «Idrettsaktivitet» inneber ulike idrettsaktivitetar, dans og alternative rørsleaktivitetar, medan utvalet av desse avheng av moglegheitene ein har i området og interesser. Fair play, samhandling og felles reglar står sentralt her. «Friluftslivsområdet» omhandlar orientering, å vere i naturen, samt kunnskap om lokale friluftslivstradisjonar og bruk av nærmiljøet. Ferdigheiter til å ferdast i naturen, samt sette pris på dette står i fokus. «Trening og livsstils-området» vektlegg helsefremjande aktivitetar og kva faktorar som påverkar helsa. I tillegg vert kunnskap, erfaring og refleksjon gjennom aktivitet og eigentrening vektlagt som basis for blant anna ein aktiv livsstil. I læreplanen for kroppsøving er der nemnt fleire kompetansemål for dei ulike hovudområda. Føremålet med kroppsøving skal liggje til grunn for arbeidet med kompetansemåla. I Utdanningsdirektoratet (2015b) si vegleiiing til læreplanen i kroppsøving vert det presisert at føremålet for kroppsøvingsfaget må ligge til grunn for arbeidet med å støtte opp om faget si hensikt og eigenart. For å oppnå dette må det jobbast mot dei ulike kompetansemåla, og innsats må vektleggast som ein del av vurderingsgrunnlaget.

2.2 Vekting av kriterium

Ifølgje Brattenborg og Engebretsen (2013) kan kompetansemåla sjåast på som både kunnskapsmål, ferdigheitsmål og nokre haldningsmål. Målbare kriterium for vurdering kan delast inn i innsats, ferdigheit og kunnskap. Kriteria kan forenkla vurderingsprosessen. Ved bruk av desse kriteria kan vurdering av elevar verte praktisert på same måte som før LK06, der kompetansemåla vart kategorisert i ferdigheiter, innsats og kunnskap. Då var det vanleg med ei tredeling i vektinga av dei ulike kriteria på vidaregåande, eller ei 40-40-20 prosent fordeling på ungdomsskulen, der kunnskap vart vekta 20 prosent. Brattenborg og Engebretsen (2013) argumenterer for ei lik vekting av dei ulike kriteria som positiv og hensiktsmessig, då dette vil kunne gje alle elevar moglegheit til å få ein betre karakter. Dette gjeld særleg dei som slit med å tileigne seg ferdigheiter og kunnskap i faget. Vurdering ved bruk av denne tredelinga av kriteria såg ut til å vere komfortabelt for lærarane før den nye læreplanen og dei verka nøgde med denne tredelinga.

Brattenborg og Engebretsen (2013) skriv også om korleis det kan vere naturleg for ein lærar å vekte kompetansemåla ulikt, grunna måla sine ulike omfang. Ved å ta føre kvart enkelt kompetansemål, gjeve at variasjonen og mangfaldet i kroppsøving viser seg i måla, trur dei at det kan vere ein nyttig framgangsmåte. Metoden kan gje eit godt bilete av meistring og utvikling, samtidig som det kan gje god dokumentasjon for vurderinga som vert gjeven.

2.3 Omgrepsavklaring

I denne delen vil vi sjå nærmare på dei tre målbare kriteria innsats, ferdigheit og kunnskap som Brattenborg og Engebretsen (2013) trekkjer fram. I tillegg vil vi ta føre oss fair play som eit vurderingskriterium. Dette viser seg som ein viktig del av føremålet til kroppsøving, slik det blir presisert i læreplanen til Utdanningsdirektoratet (2015c). Kriteria vert fremja av Brattenborg og Engebretsen (2013), samt at informantane i studiet vektar desse som viktige.

2.3.1 Innsats

Ifølgje Brattenborg og Engebretsen (2013) inneber god innsats i kroppsøving at eleven er sjølvstendig og utfordrar seg sjølv, at eleven gjer sitt beste i læringsaktiviteten og at eleven er tolmodig i arbeidsprosessen for å nå måla som er sett.

Utdanningsdirektoratet (2015a) presisera at innsats fører til at også elevar med låg kompetanse og dårlege føresetnader for høg måloppnåing kan få ein god karakter. Ein elev som ikkje gjev opp, til tross for at øvinga ikkje gjev resultat gjennom ferdigheitsutvikling eller prestasjon, skal påverke karakteren eleven får. At eleven står på og ikkje gjev opp for faglege utfordringar er viktig. Her vert sjølvstende og utfordring av eigen fysiske kapasitet framheva. Som ein del av dette skal eleven jobbe saman med andre og støtte opp om andre si læring. I mange aktivitetar er den enkelte eleven avhengig av at også andre elevar yt innsats for å kunne utvikle kompetansen sin.

Til tross for at vurdering av innsats på mange måtar er positivt, meiner Sando og Elnan (2015) at det også kan vere mekanismar som fører til at elevar ikkje gjer sitt beste. Dersom ein elev vert sett i ein situasjon der han/ho er usikker på sine egne ferdigheiter er det fort at eleven vel å yte liten innsats. Eit godt testresultat krev god innsats, og på denne måten kan testing både vere positivt og negativ. Å yte sitt beste kan vere negativt for sjølvbiletet dersom eleven ikkje veit om han/ho vil meistre situasjonen. Sando og Elnan (2015) argumenterer for at det er avgjerande at føresetnadene ligg til rette for at elevane skal kunne yte sitt beste. Om dette ikkje er tilfelle vil innsats som vurderingsmål vere ugyldig. Grunnen til dette er at elevar som

ikkje føler dei vil meistre ein testsituasjon både vil kunne få eit dårleg testresultat, samt verte negativt vurdert som følgjer av deira usikkerheit kring innsats.

2.3.2 Ferdigheiter

Læreplanen for kroppsøving skriv i Utdanningsdirektoratet (2015c) at elevar skal utvikle sin kompetanse med variert bruk av leik og aktivitetsformer. Å lære praktisering av opphald og trygg ferdsel i naturen, samt utvikle allsidigheit er også sentralt. I Utdanningsdirektoratet (2015b) si vegleing til læreplanen vert kroppsøving skildra som eit praktisk fag, der eit av dei viktigaste måla er å betre elevane sine allsidige kroppslege ferdigheiter. Betring av ferdigheiter i kroppsøving handlar i stor grad om læring i og læring gjennom rørsleaktivitet og læringssituasjonen bør tilpassast dette. Ifølgje By (2015) bør ein ta føre seg mange ulike aktivitetar når ein skal vurdere ferdigheit i kroppsøving. Ferdigheit kan vere utfordrande å vurdere grunna faget sitt føremål.

2.3.3 Kunnskap

Eit av føremåla med kroppsøving er at elevar skal få kunnskap om trening, livsstil og helse, skriv Utdanningsdirektoratet (2015c) i læreplanen. Utdanningsdirektoratet (2015b) presisera i si vegleing til læreplanen at læringsaktiviteten skal gje elevar kunnskap om aktivitet, trening og helse, som følgje av ei forbetring av eleven sin rørslekompetanse. Eleven sin kunnskap vil i stor grad vise seg *i og gjennom* aktivitet. Eksempel på dette kan vere å praktisere reglar innanfor idrett. By (2015) meiner at ein kroppsøvingslærer vil kunne vurdere eleven sin kunnskap i kroppsøving gjennom samtaler med eleven og ved observasjon av eleven sine løysingar av rørsleoppgåver. Eleven sin bruk av kunnskap i praksis er viktigast i kroppsøving, og planlegging og gjennomføring av aktivitetar kan vere eit kjenneteikn på dette. Teoretisk kunnskap som gjer seg framstående gjennom prøvar bør brukast i liten grad som vurderingsgrunnlag.

2.3.4 Fair play

Fair play har fått ein plass i føremålet til læreplanen, der fremjing av fair play og respekt for kvarandre vert sett på som viktig, skriv Utdanningsdirektoratet (2015b). Det viser seg også i kompetansemåla i den vidaregåande opplæringa, der fair play igjennom å respektere reglar, spel, resultat og samhandling står sentralt. Uavhengig av føresetnader skal eleven inkludere alle (Vg1), praktisere og overføre prinsipp for fair play i rørsleaktivitet (Vg2), og drøfte korleis praktisering av fair play kan påverke andre i trening, aktivitet og spel (Vg3). Respekt, toleranse for kvarandre, inkluderande og refleksjon rundt dette er viktige omgrep.

Kroppsøving er det einaste faget der ein elev ikkje kan oppnå toppkarakter utan å samarbeide med andre, då lagspel og samarbeid er ein føresetnad i faget. By (2015) framhevar at det å gjere kvarandre gode, oppmuntre og samspele som ein del av lagspelet si kjerne. Negativ oppførsel i slike situasjonar vil gje låg måloppnåing innanfor kompetansemåla som omhandlar lagspel.

2.3.5. Testing

Utdanningsdirektoratet (2015b) skildra testing som ei standardisert prøve eller øving med sikte på å måle spesifikke høve. Ei slik standardisering gjev grunnlag for samanlikning av resultat frå ein test til ein re-test. Bruk av testing i kroppsøving er ikkje noko den reviderte læreplanen i kroppsøving, eller forskrift til Opplæringslova anbefaler å bruke som metode, skriv Utdanningsdirektoratet (2015a). I forskriftene til opplæringslova vert målrelaterte vurderingsprinsipp trekke fram og bruk av testresultat i vurdering av elevar kan vere motstridande for dette. Eleven skal berre vurderast opp mot kompetansemåla og gode testresultat er ikkje ein del av desse. By (2015) påpeikar at testar kan brukast for å utvikle kompetanse innanfor kompetansemåla som inneber praktisering og forklaring av grunnleggande prinsipp for trening, samt forståing for samanhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse.

2.4 Tidlegare forskning

I sitt studie om kroppsøvingslærarar sin praksis og sine haldningar til vurdering i kroppsøving fant Vinje (2008a) at lærarar i både grunnskule og vidaregåandeskule ynskje seg smalare kompetansemål, med ei tydeliggjering av minstekrav og standardisering av krav. Dette var i perioden rett etter at ein ny læreplan (LK06) vart innført. Eit ynskje om ei slik spissing og tydeliggjering kunne sjåast som eit ynskje om å kunne gje elevar ei meir rettferdig vurdering, utdjuvar han. Motargumentet for smalare kompetansemål var eit ynskje om at lærarar skulle ha innflytelse på metode og innhald, så lenge det støttar opp om kompetansemåla. Arnesen et. al. (2013) har teke føre seg vurderingspraksisen til kroppsøvingslærarar på ungdomsskulen og korleis denne praksisen var endra etter innføringa av LK06 og nye vurderingsforskrifter. Funna deira viste misnøye og uvisshet blant kroppsøvingslærarar. Grunngevinga var at retningslinjer for vurdering og undervisning i kroppsøving ikkje hadde endra seg i ei klar retning. Elevar og lærarar sine negative reaksjonar på styringar av vurdering- og undervisningspraksis påverka styresmaktene til å endre læreplanen i august 2012.

Vinje (2008) utdypar korleis vurderinga i stor grad ser ut til å samsvare med tidlegare læreplanar si tredeling av kriteria ferdigheit, innsats og kunnskap, til tross for at innsats ikkje skulle vere ein del av vurderinga i 2008. Ferdigheit vart vekta høgare enn dei to andre kriteria, medan kunnskap såg ut til å verte vekta litt mindre. Studiet til Vinje (2008a) viser at det har vore praktisert ei ulik vektning av kriterium blant lærarane. Dette viste seg blant anna i lærarane si oppgjevne vektning av innsats mellom 0% og 70% i si vurdering av elevar. Bach (2015) har funne indikasjonar på at ferdigheit er ein viktig del av lærarane sitt vurderingsgrunnlag også etter den reviderte læreplanen. Til tross for at lærarane legg opp til omfattande skriftleg arbeid, hevdar dei at den praktiske kunnskap vart meir vektlagt enn den teoretiske kunnskapen til eleven. Ferdigheiter, kunnskap og fair play vart trekte fram som typiske eigenskapar for ein 6ar elev. Som ein del av vurderingsgrunnlaget frå karakterane fire til seks vert innsats trekt fram som viktig. Bach (2015) ymtar om at formuleringa av kompetansemåla i den reviderte læreplanen er endra til det betre, og at lærarane både er meir tilfreds med denne og at lærarane i større grad enn før praktiserer vurdering i samsvar med læreplanen.

Lærarar med mangeårig erfaring med vurdering i kroppsøving kan utvikle sine egne tankar og idear om korleis ein skal vurdere elevar i kroppsøving, ifølgje Annerstedt (2010). Heilskapsinntrykk av eleven vert lagt til grunn for lærarar si karaktergjeving, utan at han/ho eksplisitt kan forklare kva som utgjer grunnlaget for denne karakteren.

Bach (2015) har i sitt studie fokusert på lærarar si vurdering av hovudområda innanfor kompetansemåla i kroppsøving, etter den reviderte læreplanen. Det kan sjå ut til at lærarane vektleigg «Idrettsaktivitet» og «Trening og livsstil» relativt likt, medan «Friluftsliv» verkar å vere lite praktisert og til dels nedprioritert. Lærarane trakk fram at det var utfordrande å kome gjennom kompetansemåla for friluftsliv, samt at det var utfordrande å vurdere elevane innanfor dette hovudområdet. Skulen sitt nærområde og tidsramme verkar å vere dei viktigaste årsakene. Dette samsvarar med Græsholt (2011) sitt studie før den reviderte læreplanen, der han intervjuar elevar frå vidaregåande skule. Elevane nemnte at dei ikkje hadde undervisning innanfor dans og friluftsliv. Gjennomføring av kompetansemåla vert også teke opp, der «Idrett» vart heva fram som best ivareteke. Enkelte elevar svarte også at «Trening og livsstil» sine kompetansemål vart gjennomført, medan dei fleste elevane ikkje følte at kompetansemåla for «Friluftsliv» var gjennomført. Friluftsliv- og danseundervisning vart sett på som svært mangelfull eller fråverande blant fleire av elevane. Dette strid mot

forskriftene til opplæringslova (2009), som seier at kompetansemåla er grunnlaget for vurdering i fag, slik dei er fastsett i læreplanverket.

Ifølgje Bach (2015) er fysiske testar ein del av kroppsøvfingsfaget, men testresultat som grunnlag for vurdering av læring er mindre vanleg enn før. Vurdering for læring verkar å vere meir i fokus, og lærarane legg vekt på at testane i hovudsak vert brukt for å vurdere elevane sin utvikling og innsats.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil vi skildre oppgåva vår metodisk. Denne delen av oppgåva vil ta føre seg oppbygginga, val av metode, samt utval av informantar. Vidare vil vi drøfte analysen, samt reabiliten og validiten for oppgåva. Til sist vil dei sterke og svake sidene verte gjort rede for.

3.1 Val av metode

Det er fleire tilnærmingar for å velje metode av eit studie. Dalland (2007) skriv at metode er ein reiskap i møte med noko vi vil undersøke. Empirisk forskning, etter Edvard Befring (2007) vert skildra som å observere og samle opplysningar om eit fenomen som skal studerast, eller kunnskap som er bygd på erfaring. Det er vanleg å dele metode opp i to hovudtilnærmingar, kvalitativ og kvantitativ. For å finne av metode vi skulle bruke måtte vi sjå på problemstillinga vår i høve til kva tilnærming som passa best: *korleis vektar kroppsøvfingslærarar i den vidaregåande skulen ulike kriterier ved vurdering i kroppsøving*. Problemstillinga låg til grunn for val av vår metode. Mehmetoglu (2004) skriv at problemstillingar som startar med «kva» eller «korleis» høyrer inn under kvalitative studiar.

Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006) hevdar at den største forskjellen på dei to metodane er grad av fleksibilitet. Den kvantitative forskinga vert i hovudsak brukt til å reindyrke samanhengar mellom årsak og verknad, å operasjonalisere teoretiske relasjonar på ein rett måte, samt formulere generelle «lover» ut frå dei. For oss var intensjonen å finne ut korleis ein kroppsøvfingslærar driv sin praksis i faget, samt korleis han/ho vekta dei ulike kriterier. Målet vårt var å setje oss inn i og å forstå informanten sin tankegang. For oss blei ei kvalitativ tilnærming mest relevant å bruke og det er dette vi no skal sjå nærmare på.

Mehmetoglu (2004) presiserer at ein i kvalitativ forskning primært brukar intervju og/eller observasjonsteknikkar for å samle inn data. Kvalitativ forskning er basert på å forstå og forklare eit fenomen slik det er opplevd basert på fåtal personar. Grunna bruk av kvalitativ metode vart intervju av informant brukt som framgangsmåte. Dalen (2011) tek føre seg ulike typar intervju, derav forskingsintervju. Dette er eit intervju som kartlegg hendingar i detalj. Det essensielle med denne type intervju er å få fram informanten sine meiningar og refleksjonar om hendingar. Det kvalitative intervjuet samsvarte godt med det vi ynskte å få tak i av data og informasjon, og dermed utprega denne seg som det rette valet for oss.

3.2 Det kvalitative forskingsintervjuet

Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskingsintervjuet som ein samtale med struktur og eit føremål. Vidare vert det hevdat at intervjuet har som hensikt å skildre informanten si verd for å kunne fortolke meininga av fenomena som vert omtala.

Intervjuforma skulle hjelpe oss å fange opp informanten sin eigen, ærlege praksis knyt til vurdering i kroppsøving. Dette understrekar Dalen (2011) ved å konkretisere at føremålet med eit intervju er å skaffe fyldig og skildrande informasjon om korleis andre menneske opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Når vi hadde etablert dette, gjekk vi vidare for å sjå på kva som var det viktige med eit kvalitativt intervju og utarbeidinga av ein intervjuguide.

Kvale og Brinkmann (2009) påpeikar at eit godt intervju skal sikre og bidra til tematisk produksjon av kunnskap og dynamisk fremje ein god intervjuaksjon. I hovudsak laga vi ein intervjuguide (Vedlegg 1). Denne skulle vere utgangspunktet for vårt intervju. Vi valte å standardisere for å få eit betre utgangspunkt til å analysere data i ettertid. Med å standardisere valde vi å spørje dei same spørsmåla til alle informantane. Intervjuguiden trong likevel ikkje følgjast slavisk. Johannessen et al. (2006) skriv at under intervjuet kan ein spørje rettleiande og utdjupande spørsmål som kan ta forskjellige retningar. Hensikta med rettleiande spørsmål er for å få informanten tilbake på rett spor, eller mistolking kring spørsmålet, fører til grad av fleksibilitet og openheit i intervjuet. Monica Dalen (2011) omtalar denne type intervju som semistrukturert. Brinkmann og Tanggaard (2010) meiner at ein kan bygge opp eit semistrukturert intervju ved å i hovudsak ta utgangspunkt i den fastsette intervjuguiden for så å gå vekk frå manus for å følgje historie eller la informanten forklare eit poeng.

Å utarbeide ein intervjuguide er i følgje Dalen (2011) viktig, og det omfattar dei sentrale tema og spørsmål som skal dekke datagrunnlaget i studien. Ein kan gjerne seie at ein intervjuguide er like viktig som hjelp før og gjennom intervjuet. Dalland (2007) hevdat at ein intervjuguide

er viktig for å førebu seg fagleg, samt mentalt, i møte med informanten. Ein intervjuguide var sjølvve nøkkelen til informasjon for å svare på oppgåva. Difor det handla det om å spørje dei rette spørsmåla. Dalen (2011) omtalar intervjuet som ei «trakt». I starten bør spørsmåla vere lite aggressive, i den form at informanten vert roleg og komfortabel. For så at spørsmåla verte stramma inn og spissa til. Her vil ein ha konkrete svar på gjevne hendingar. Som ei trakt vil ein mot slutten igjen spørje dei breie spørsmåla om dei generelle tilhøva. Det var dette som låg til grunn for å få det gode intervjuet og ein samtale med informanten.

3.3 Val av informantar

Å finne dei gode informantane var viktig for å sikre eit rikt datagrunnlag for å kunne svare på problemstillinga. For oss var det viktig å finne informantar som kunne svare ærleg om sin praksis rundt vurdering i kroppsøving. Eigne tankar kring vurdering, praksis, oppfatning, samt perspektiv er essensielt for at vi skulle få eit godt utgangspunkt for vår analyse. Det var viktig å plukke ut informantar som kunne bidra til problemstillinga vår. Dalland (2007) kallar det eit strategisk val. Når vi skulle bestemme oss for kven vi ville intervju, hadde vi visse kriterier som måtte vere oppfylt. Kriterier for å få delta som informant i vår studie var at ein måtte jobbe som kroppsøvingslærer i vidaregåande skule, samt vere utdanna kroppsøvingslærer.

Saman med vår rettleiar, blei vi einige om å intervju fire lærarar, på to forskjellige skular. Fire informantar var mange nok til at vi fekk nok data til oppgåva vår, samtidig som vi hadde tid til å gå i djupna og setje oss inn i datamaterialet. Hensikta med å ha intervju på minst to forskjellige skular var for å sikre breidde i materialet ved å unngå at lærarar ved same skule har lik praksistilnærming. Informantane våre hadde og ulik erfaring, alder og utdanning, men til felles jobba dei alle i vidaregåande skule.

For å finne informantane til studie kontakta vi rektorar på forskjellige skular. Vi sendte e-post med kriterier og litt informasjon om intervjuet. Rektor viste oss vidare til to lærarar som innfridde krava. Vi tok sjølv kontakt med dei aktuelle informantane med eit meir utfyllande informasjonsskriv (Vedlegg 2). Når det kom til å halde dei etiske retningslinjene, søkte vi ikkje til Norsk Senter for forskingsdata (NSD). Grunnlaget for dette valet var gjennomføring av ein test på NSD som viste at vi ikkje måtte søke. Vi intervju informantane berre om sin profesjon og deira egne tankar kring sitt yrke. Vi oversteig med dette ingen grenser.

3.4 Presentasjon av informantar

Etter å ha fått kontakt og godkjenning ved to ulike vidaregåande skuler, enda vi opp med fire informantar. I oppgåva vår omtala vi desse som Kari, Ole, Andreas og Einar. Dette er

pseudonym som er med å beskyttar identiteten til informantane. Her er ei kort presentasjon av bakgrunnen til kvar informant.

- Kari – Kvinne, - 49 år, - Faglærerutdanning på Elverum, - 18 år som kroppsøvlingslærer.
- Ole, - Mann, - 62 år, - tre år på lærarhøgskulen, to år på idrettshøgskulen, - 34 år som kroppsøvlingslærer.
- Andreas, - Mann, - 31 år, - Bachelorgrad i idrett og PPU, - 2 år som kroppsøvlingslærer.
- Einar, - Mann, - 28 år, - Bachelorgrad i idrett, - 4 år som kroppsøvlingslærer, -

3.5 Gjennomføring

Etter å ha laga intervjugudie (vedlegg 1), informasjonsskriv (vedlegg 2) og samtykkeskjema (vedlegg 3) var vi klar til å ha intervju. Før intervjuet forsikra vi oss om at vi, saman med informant, hadde ei felles forståing av kva oppgåva omhandla. Vi hadde eit ynskje om ærlege svar om praksis og tankar kring vurdering. Vi gjorde det klart at informanten ville verte anonymisert i oppgåva, og at heile intervjuet ville verte tatt opp med lydopptakar. I intervjuet hadde vi ein demografidel, etterfølgt av spørsmål relatert til vurdering. Vi prøvde å lytta aktivt, og om det var svar vi ikkje følte var nok utfyllande blei det stilt oppfølgingsspørsmål. Lengda på dei fire intervju varte frå 40-60 min. Noko som etter pilotintervjuet var forventa. Sidan vi er to studentar var det ein av oss som gjennomførte intervjuet medan den andre observerte og sikra at vi fekk all informasjon vi ville ha.

3.6 Analyse

Intervjua blei transkribert frå lydfil til tekst. Deretter analyserte vi datamaterialet ved å markere dokumentet og sitat med forskjellige fargekodar. Til dømes var sitat som omhandla vektning av karakter, læreplanbruk og innsats merka med ulike fargar. I tillegg til dette skreiv vi kommentarar på sida der vi meinte det passa å sette inn relevant teori. Ved å ha fargekodar forenkla dette arbeidet med å samanlikne emne og det essensielle i kvart tema. Ifølgje Dalland (2007) skal analyse hjelpe oss å finne ut av kva eit intervju egentleg har å fortelje. Resultatet av arbeidet er det som ligg til grunn for presentasjon og drøfting av funna i oppgåva vår.

3.7 Reliabilitet og validitet

To sentrale faktorar for å at vi skulle kunne svare på problemstillinga vår var studie sin reliabilitet og validitet. Det er viktig å luke vekk flest moglege feilkjelder for å få eit best mogleg svar på oppgåva. Forarbeid hadde mykje å seie for å legge til rette for å redusere

feilkjeldene. Dalland (2007) presiserer at kvaliteten på spørsmåla har mykje å seie. Feilkjelder kan ligge i sjølve kommunikasjonsprosessen. I transkriberingsprosessen var det viktig at meininga med svaret informanten gav vart teken vare på. Det var viktig å halde på det essensielle i situasjonen informanten presiserte. Om ikkje kunne dette føre til redusert reliabilitet. Befring (2007) definerer omgrepet reliabilitet som spørsmålet om graden av presisjon eller målefeil. Det blei allereie klart for oss i pilotintervjuet at vi måtte vere veldig spesifikk omkring kva vi meinte med spørsmåla. Fellesforståing mellom intervjuar og informant var essensielt. Difor spelte nøyaktigheita, samt pålitelegheita ein heilt sentral rolle for undersøkinga sine data.

Validitet i det kvalitative forskingsstudiet er etter Dalland (2007) eit grunnleggande krav for at innsamla data må vere gyldig for problemstillinga. Validitet er ei forståing og legg fram fleire forskjellige sider ved eit gjeven fenomen. Som nemnt var vi veldig medvitne på utval av informantar og prøvde å finne lærarar med forskjellig praksistilnærming. Vi meina at vi får eit større datamateriale når informantane varierer i erfaring, alder og utdanning. Likevel kan det vere ein svakheit at vi berre har fire informantar på to skular. Svakheita ligg kring arbeidsplass og lik praksistilnærming. Eit breitt utval av informantar framhevar lite dersom ein ikkje ser det i samsvar med ein standardisert intervjuguide.

Oppgåva gjev berre svar på korleis fire lærarar på to ulike vidaregåande skular vektar ulike kriteria i si vurdering. Til betraktning har vi valt å la oppgåva fokusere og kaste lys over læraren sitt perspektiv på vurdering. Dette medfører at eleven sitt perspektiv på vurdering ikkje er vektlagt. Vidare er vi medvitande om at det er fleire kriterium som kan ligge til grunn for vurdering, men vi vel å fokusere på kriteria; innsats, ferdigheit, kunnskap og fair play. På lik linje finnes det fleir faktorar som kan vere avgjerande, men vi avgrensar det til faktorar som lokal plan, læraren sine verdiar og arbeidserfaring.

Det viktig å hugse at oppgåva sin reliabilitet og validitet må lesast i lys av at dette er vår første oppgåve av dette omfanget. Det vil ikkje verte gjort nokon slutningar i resultatet, men det kan heller vere ein peikepinn på moglege utfall. Det er viktig å vite at vi ikkje har særleg kompetanse i intervju-, eller analyse delen, så dette kan vere med på å svekke oppgåva si truverdigheit. Likevel meiner vi at vi har gjort analysen vår synleg nok til at andre enkelt kan vurdere desse resultatata. Tidlegare forskning og teori støttar opp om store delar av resultatet, og vil på denne måten styrke validiteten til oppgåva.

4.0 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil vi legge fram resultat og funn frå vår undersøking. Funna vil vi leggje fram i høve til tidlegare forskning og teori, og vinkle dette mot problemstillinga for oppgåva. Vi har valt å slå saman resultat- og drøftingsdelen grunna at studien sine resultat ligg til grunn for drøftingane som blir gjort. Vi ser det som naturleg å overlappa desse to delane for å sette fokus på relevante poeng. Kapittelet vil ta føre seg korleis informantane vektar ulike kriterium i si vurdering i kroppsøving, og ulike faktorar som kan påverke informantane deira vektning.

4.1 Informantane om vurdering i kroppsøving

Alle dei fire informantane uttrykka at kroppsøving skil seg frå andre fag i skulen. Å skilje mellom elevar med høg og låg måloppnåing i aktivitet verkar informantane å oppfatte som enkelt og raskt å kartleggje. Til tross for dette antyda alle informantane at vurdering i kroppsøving er utfordrande. Ole og Andreas skildra nokre av utfordringane slik:

Ole: Det handlar mykje om dialog med, med elevane.(...) Men det er mangel på tid, føler eg... Du har så lite tid, at du gjev deg ikkje nok tid til å få den gode, gode samtalen, ofte nok. (...) Når du berre får tid til å forklare dei da. Men eg har ikkje så veldig lyst til å gjere det endå meir enn eg gjer, for då syns eg at det går utover den fysiske aktiviteten i stor grad.

Andreas: (...) så må du no ha 30 stykk då. Ehm. Både i hallen og ute, så vert det no ganske tøft å vurdere

Ole argumenterte for at ein dialog med elevane som viktig. Manglande tid med elevane fører til ein manglande elev-lærarrelasjon. Ifølgje Brattenborg og Engebretsen (2013) er denne relasjonen svært viktig for elevar. Dei framhevar dette som den viktigaste faktoren for resultatet av læringsutbyttet. Andreas nemnte at ei stor elevgruppe fører til at det vert utfordrande å vurdere elevane. Lite relasjon og lite tid til kvar enkelt elev var noko som enkelte av informantane utdjupa som utfordrande ved vurdering i kroppsøving. Dette verkar særleg å vise seg undervegs i timane. Ole framheva at mangel på tid fører til at han ikkje får forklare elevane, og dette går utover den fysiske aktiviteten, noko som han såg på som viktig. Wølner (2013) tek føre seg vurdering for læring og nemner tilbakemelding og framovermelding som vegleining for eleven. Det kan tenkjast at lite tid til kvar enkelt elev kan føre til at det vert utfordrande for ein lærar å skape eit vurderingsgrunnlag. Dette kan føre til

lite tilbakemelding og framovermelding til eleven, innanfor dei kriteria eleven kan forbetre seg på.

Einar trekk fram skjønn når han får spørsmål om kva som er utfordrande med vurdering i kroppsøving:

Einar: Det vert jo litt på skjønn også, når du skal vurdere innsats, du skal vurdere engasjement og ting.

Einar framhevar bruken av skjønn for å vurdere innsats som utfordrande ved vurdering i kroppsøving. I tråd med Engevik (2010) si karakterisering av læraren sin vurderingskompetanse vil skjønn i stor grad kunne verke inn på korleis han/ho vektar ulike kriterium. Informantane sitt kunnskaps- og læringssyn, og deira tankar om rettferd og likeverd er faktorar som vil kunne ha ein innverknad på deira vurderingspraksis. Læraren sin kunnskap om vurdering og om læreplanen, slik som Engvik (2010) skildrar, er ein del av læraren sin vurderingspraksis. Påverkande faktor for læraren sin vekting av kriterium, kan kome som følgjer av at skjønn er ein del av vurderinga.

4.2 Informantane om læreplanen

Informantane sin kunnskap, meiningar og bruk av læreplanen kan påverke deira vurderingspraksis, presisera Engvik (2010). Vidare nemner han at bruk av kompetansemål, kriterium og hovudområder gjev grunnlag for gyldig vurdering i kroppsøving. På denne måten vert kunnskap om læreplanen viktig for læraren sin vurderingskompetanse. I forskriftene til Opplæringslova (2009) står det at innsats og kompetansemåla i læreplanen skal ligge til grunn for vurdering av elevar i kroppsøving. Når temaet læreplanen vart teke opp med informantane, viste det seg likevel ulike meiningar og praktisering av dette. Andreas og Einar vurderte det slik:

Andreas: læreplanen i kroppsøving er ehm, det er litt for omfattande (...) eg synest den kunne vore litt meir konkret. Så då hadde litt mindre punkt å holde på. (...) når det står at du skal vise ferdigheter i ein idrettsaktivitet så kan du eigentleg velje den aktiviteten du vil.

Einar: Eg synest på mange måtar at den er ganske grei, fordi den er jo veldig vid, og du kan jo gjere akkurat det du vil inni der då. Men samtidig så krev det, det krev jo ein del av kroppsøvingslæraren då.

Andreas meinte at læreplanen er litt for omfattande, lite konkret og at ein som lærar har stor fridom i val av aktivitet. Dette tyder på ei lik oppfatning av læreplanen som Vinje (2008a) og Arnesen et. al. (2013) viser til i sin forskning. Gjennom deira funn kan det sjå ut til at kroppsøvingslærarar såg på kompetansemåla læreplanen som for lite konkrete, både før og etter den reviderte. Einar hadde ei litt anna oppfatning enn Andreas, men uttrykte også at læreplanen er omfattande. Til motsetjing argumenterte han for dette som positivt då det skaper større fridom. Vinje (2008a) meiner vide kompetansemål kan vere positivt med tanke på at læraren får større fridom til å velje metode og innhald så lenge det støttar opp om kompetansemåla. Samtidig var Einar klar på at denne fridommen krev ein del av kroppsøvingslæraren sin kunnskap. Frå han sitt utsegn kan det sjå ut til at han har eit positivt syn på den reviderte læreplanen, sjølv om kompetansemåla framleis er vide. Dette kan tyde på at retningslinjene for vurdering i kroppsøving er på rett veg. Det stemmer overeins med Bach (2015) sine antydingar om at lærarar er meir nøgd med formuleringa av kompetansemåla i den reviderte læreplanen. Samtidig uttalte Einar:

Einar: Kanskje litt for dårleg til å bruke læreplanen aktivt. (...) Eg ser eigentleg berre på heilheita, og vurderer ut frå desse tre, ja dette vurderingsskjemaet mitt her då.

Ole snakka lite om læreplanen generelt, men meiner sjølv at han ikkje er flink nok til å bruke læreplanen når det er snakk om vurdering:

Ole: Det må innrømmast, men det har vel kanskje litt med erfaring å gjere. Er sikkert ikkje flink nok der, til å bruke læreplanen.

Erfaring vart nemnt som eit argument for at læreplanen ikkje vert brukt. Annerstedt (2010) dreg fram mangeårig erfaring, slik som Ole nemner, som ein faktor som kan føre til at læraren utviklar eigne tankar og idear om korleis ein skal vurdere elevar i kroppsøving. Dette kan føre til at heilskapsinntrykk av eleven vert vektlagt, framfor kompetansemåla som står i læreplanen. Kari som også har fleire års erfaring som kroppsøvingslærar, framheva også eit heilskapsinntrykk som grunnlag for vurdering i kroppsøving:

Kari: Men etterkvart så har du det inne, så ser du kva... uhm, kva karakter som vert naturleg..

Lærarar sine verdiar i sin vurderingspraksis, som inneber blant anna lærar-, kunnskaps- og læringssyn, vil kunne påverke ein lærar sin vurderingspraksis, ifølgje Engvik (2010).

Arbeidserfaring er noko som kan vere med å påverke lærarar sin vekting av kriterium ulikt.

Som tidlegare nemnt hevdar Engvik (2010) at lærarane sin kunnskap om læreplanen er ein del av deira vurderingspraksis. § 3-3 i forskriftene til Opplæringslova (2009) seier at kompetansemåla og innsats skal ligge til grunn for vurdering i kroppsøving. Til tross for dette kan det sjå ut som at dei tre hovudområda i læreplanen ikkje vert praktisert og vurdert i like stor grad, blant informantane. Når det var snakk om vekting av dei ulike hovudområda sa Einar dette:

Einar: For dei fleste klassar er det to timar kroppsøving i veka. Korleis du då skal dekke kompetansemåla i friluftsliv? Skal du fyre opp eit stormkjøkken ute på plenen? Det er no liksom. Du kan no ikkje reise på noko tur. Du kan liksom ikkje gjere så mykje ut av det friluftslivgreiene. Og så er det litt tilbake på det med ballspel. Det er noko automatikk på dei aller fleste skular at det vert vekta mykje meir enn det burde vert.

Kari snakka også om hovudområdet Friluftsliv som utfordrande, og utdjupar det slik:

Kari: Der har eg alltid slite, fordi der må ein ut og mobilisere og må ha meir krefter for å ha ei klasse. Dette kostar jo pengar, så me få kanskje ikkje, det er jo visse punkt ein ikkje klarer å gjere like mykje, så ehh.

Lite tid og kompetansemål som er utfordrande å gjennomføre vert her brukt som grunngeving for at «Friluftsliv» vert mindre vektlagt som hovudområde. Dette samstemmer godt med Bach (2015) si forskning, som dreg fram at tidsramma som avgjerande faktor for at det er utfordrande å kome gjennom kompetansemåla. At det er utfordrande å vurdere elevane opp mot kompetansemåla vert også framheva. Græsholt (2011) sitt studium viser til liknande praksis før den reviderte læreplanen. Funna viser at hovudområda «Idrett og Trening» og Livsstil vart godt ivareteke, medan kompetansemåla for «Friluftsliv» verka å vere lite prioritert. Dette viser seg også igjen i Ole si presisering på spørsmålet om kva for hovudområder elevane enklast kan vise sine ferdigheiter:

Ole: Idrettsaktivitet og trening og livsstil er lettare enn friluftsliv.

Brattenborg og Engebretsen (2013) nemner at ulike kompetansemål har ulikt omfang, noko som gjer det naturleg og vekte dei ulikt. Likevel kan det vere nærliggjande å tru at ei skeivfordeling i bruk av hovudområda kunne påverke informantane si vekting av ulike kriterium for vurdering. Ein kan tenkje seg at elevar får vise innsats, ferdigheit, kunnskap og fair play i ulik grad, i dei ulike kompetansemåla for hovudområda. På denne måten vil skeivfordelinga kunne påverke informantane si vekting av kriterium ved vurdering i kroppsøving.

4.3 Vekting av kriterium

Brattenborg og Engebretsen (2013) framhevar innsats, ferdigheit og kunnskap som målbare kriterium som kan brukast i vurdering i kroppsøving for å forenkle vurderingsprosessen. Informantane påpeika desse kriteria som viktige for deira vurdering av elevar i kroppsøving. I tillegg vart fair play nemnt som eit kriterium for vurdering i kroppsøving. Når informantane skildra vektinga av dei ulike kriteria, viste det seg at dei ikkje var samstemte. Likevel såg vi at enkelte av lærarane verkar å vere relativt samstemte i si vekting av ulike kriterium. Andreas og Einar, som begge er relativt nyutdanna og jobbar på same skule, framheva ei relativt lik vekting av kriterium:

Andreas: Så vurderer eg innsats og ferdigheit størst. Når det gjeld vekting, så tenkjer eg kanskje likt. Like mykje på innsats og ferdigheit, ehm, og så kunnskap, ehm litt mindre.

Einar: Når det skal setjast karakter i kroppsøving er det tre hovudpunkt som vert vurdert. Ferdigheiter ca. 40%, innsats og gjennomføring ca. 40% og kunnskap ca. 20%.

Vurderinga av innsats og ferdigheit vart vekta høgst, medan kunnskap vart vekta som mindre viktig. Vurderinga samsvarar med det som vart praktisert før LK06, der ein slik 40-40-20 prosents fordeling vart brukt i ungdomsskulen, slik Bratteborg og Engebretsen (2013) skildrar det. Ifølgje dei verka det som at lærarar var godt nøgde med denne tredelinga og dei snakkar om ei lik vekting av kriteria som positiv. Dette forklarte Andreas og Einar om sin bruk av ei slik tredeling av kriteria. Ole og Kari framheva ei anna vekting av kriterier, og rangerte ikkje kriteria slik som Einar og Andreas gjorde. På spørsmålet om kva som er ein typisk 6ar elev, svarte Ole dette:

Ole: Men, men den fysiske kapasiteten... den, den, den trur eg eg vil setje høgast altså. (...) ...men er du ein drittsekk så ligg du dårleg an liksom. Då skal Du vere fantastisk god i dei andre tinga. Og så må du vere... prestere på Forholdsvis høgt nivå.. I fleire aktivitetar.

Ole nemnte fysisk kapasitet som det viktigaste kriteriet i si vurdering i kroppsøving. Fair play er også viktig for å nå toppkarakteren, men gode ferdigheiter i fleire aktivitetar vil likevel kunne gjere at ein elev får toppkarakter. Fokuset på ferdigheiter samstemmer med Bach (2015) si forskning, som indikerer at ferdigheit er ein viktig del av vurderingsgrunnlaget til kroppsøvingslærarar.

Vidare trakk Kari fram planar som dei brukar på skulen, der innsats, ferdigheit og haldning sto i fokus. Ut frå det Ole og Kari påpeikar, kan det sjå ut til at kunnskap ikkje vart sett på som ein viktig del av vurderinga, til motsetning til Andreas og Einar. Kari skildra vektning av kriterium slik:

Kari: Altså vi har jo desse planane våre, det går jo på innsats, ferdigheit og haldning. (...) Det å vere aleine om eit fag, det er greitt, men eg kjenner det er kjekt å ha nokon å spele ball med. Så kan vi diskutere litt, det er kjempenyttig.

Kari anvendar planar som kan verke å vere ein felles for skulen, samt diskuterer ho kroppsøving med andre lærarar. Diskusjon mellom lærarane på skulen utdjupar ho som nyttig. Utdanningsdirektoratet (2016) ser på diskusjon blant lærarar som viktig. Samarbeid og felles forståing for kompetansen som skal vurderast vert trekt fram som positivt. Diskusjon og drøfting er viktig for å oppnå dette. Det viser seg også i Utdanningsdirektoratet (2015b) si vegleing til læreplanen, der ein lokal plan for skulen blir nemnt. Ut frå Kari sine skildringar om sin bruk av ein slik plan kan det tenkjast at ein lokale planen og lærarane sin felles forståing gjennom møter vil kunne påverke ho. Kari sin vurderingspraksis og korleis ho vurderer ulike kriterium i kroppsøving kan også liggje til grunn for dette. Vi kan sjå igjen dette i Engevik (2010) si argumentering for at vurderingspraksis er ein del av læraren sin vurderingskompetanse. Vidare utdjupar han at læraren sin vurderingskompetanse kan verte påverka av skulen sin kultur for vurdering.

Annerstedt (2010) viser til at lokal fridom og tolking av mål vert sett på som eit spenningsforhold, og læraren si tolking og konkretisering av kompetansemåla er avgjerande for at eit målrelatert karaktersystem skal fungere på ein god måte. Det kan sjå ut til at

informantane til ein viss grad vektar ulike kriterier, men at dei innad på sin skule vektar kriterier relativt likt. Arbeidsplass og lokal plan kan vere faktorar som påverkar korleis lærarar i den vidaregåande skulen vektar ulike kriterium. Dette viser seg i Ole sitt utsegn om han trur at det kan vere større ulikskap mellom lærarane på eigen skule i høve til mot andre skula med tanke på vurdering:

Ole: *Eg har ein følelse av at spriket kunne vore større ja.*

4.4 Innsats

Informantane nemnte at kroppsøving er det einaste faget der innsats skal vere ein del av grunnlaget for vurdering, i tråd med § 3-3 i forskrifter til Opplæringslova (2009). Alle informantane var positive til dette. Utdanningsdirektoratet (2015a) argumenterer for at innsats i kroppsøving er positivt, då det fører til at elevar med låg kompetanse og dårlege føresetnader også kan oppnå ein god karakter i kroppsøving. Informantane gjorde greie for innsats i kroppsøving som eit verkemiddel skulle hjelpe elevane til å oppnå ein god karakter, uavhengig av føresetnader. Ut frå svara kan det sjå ut til at innsats vart vekta som viktig for låge karakterar, medan det ikkje vart vekta som like viktig for høge karakterar. Det viser seg i Einar sitt utsegn:

Einar: *I kroppsøving så viser du stort engasjement, du viser innsats, du vi verkeleg, så er du nesten sikra ein 3ar, kanskje også ein 4ar. Sjølv om ferdigheitene ikkje er ein 4ar då. (...) så det er jo snakk om å ha med seg klede og berre vise litt engasjement, så kan ferdigheitene vere så dårlege dei berre vil. Du vil stå i kroppsøving.*

Einar utdjupa at innsats kan gje karakteren fire, til tross for dårlege ferdigheiter. Bach (2015) skriv om korleis god innsats verkar å vere eit viktig kriterium for karakterane fire til seks. Her kan vi sjå ulikskap i måten Einar vektar innsats og Bach (2015) si forskning. Andreas stadfestar korleis innsats vert vekta som viktig for å få ein høg karakter med sitt utsegn:

Andreas: *Det kan vere at det er veldig gode elevar, elevar som har gode ferdigheiter, som viser dårleg innsats, ikkje sant. Og då vil jo dette trekke ned.*

Også Brattenborg og Engebretsen (2013) nemner vekting av innsats som positivt for elevar som slit i faget, og som følgje av dette argumenterer dei for ei lik vekting av kriteria ferdigheit, innsats og kunnskap. Einar framhevar det å ha med seg klede og vise engasjement

som ein del av innsatsen som vil gje ein elev ståkarakter. Ole har eit noko anna synspunkt, og utdjupa dette om si karakterisering av innsats:

Ole: Gjennom ein innsats som er lagt ned då tenker eg både på fritida og på skulen. Så sånn sett så lar eg innsats telje og det synest eg er positivt. (...) Du ynskjer å få det til, og du ynskjer å ha ein framgang.

Ole skildra innsats både i og utanom skuletida. Han presiserte at framgangen til ein elev gjennom innsats er ein sentral del av faget. Dette atterspeglar seg i eleven sin vilje til å lære og ynskje om framgang. Utdanningsdirektoratet (2015a) fastslår at dette skal påverke karakteren eleven får. Vinje (2008b) greier ut om ipsativ vurdering. Det vil seie at læraren må vurdere eleven sin progresjon, framfor eleven sin grad av måloppnåing i høve til ein standard. Sidan det i læreplanen er fleire ipsative kompetansemål, er det naturleg å vurdere eleven sin framgang, slik som Ole utdjupa. Fleire av dei andre informantane nemner også at dei vektar eleven sin framgang i si vurdering. Ole uttalte vidare at han ser på innsats som ein heilheit. Det er ikkje fragment av timer, heller testing av framgang. Dette samsvarar overeins med Brattenborg og Engebretsen (2013), der dei omtala god innsats i kroppsøving som at eleven er sjølvstendig og utfordrar seg sjølv. I tillegg til dette viser eleven tolmod i arbeidsprosessen for å nå måla som er sett. Ole meinte at for å ha framgang må ein ville det. Informantane sitt syn på innsats kan vere avgjerande for kva dei ser på som viktig innanfor kriteriet innsats, men gjennomgåande for alle informantane ser det ut til at dei vektar innsats som viktigast for låge karakterar, og noko mindre viktig for høge karakterar. Grunnen til dette kan vere deira ynskje om å hjelpe eleven med dårleg måloppnåing. Einar skildrar innsats, avsluttande med å seie dette:

Einar: Den vektar garantert mykje meir opp enn den vektar ned, vil eg tru.

4.5 Ferdigheiter

Med rørsle i sentrum har ferdigheit og bruk av dette ein sentral plass i læreplanen i kroppsøving. Det atterspeglar seg i informantane sine utsegn. Bach (2015) har i si forskning funne at ferdigheit er ein viktig del av lærarar sitt vurderingsgrunnlag og at det vert vekta høgt. Dette kan ein sjå i Einar si skildring av ein elev som får toppkarakter:

Einar: Han må sjølvsgat ha kjempegode ferdigheiter (...) Eleven driv ulike idrettar heile gjennom heile året. Det vil seie at han som sagt er allsidig.

Det verkar som at informantane såg på ferdigheit som at det er ein stor del av faget, slik som Bach (2015) nemner det, og at dei vektar det som særleg viktig for høge karakterar. Det vert snakka lite om ferdigheit for låge og middels gode karakterar. Einar snakka om allsidigheit grunna idrettsleg aktivitet som viktig for å oppnå toppkarakter i kroppsøving.

Utdanningsdirektoratet (2015b) tek også føre seg allsidig kroppsleg ferdigheit i si vegleing til læreplanen. Her vert det presisert at kroppsøving som eit praktisk fag, der eit av dei viktigaste måla var å betre elevane sine allsidige kroppslege ferdigheiter. By (2015) vektlegg også at mange ulike aktivitetar bør ligge til grunn når ein skal vurdere ferdigheit i kroppsøving.

Likevel antyder ho at det er utfordrande å måle, grunna faget sitt føremål i liten grad opnar for måling av ferdigheiter. Andreas utdjupa dette slik:

Andreas: Innsatsen føler eg er ganske grei å vurdere. Ferdigheit er kanskje litt verre, fordi at det, kva som for eksempel er ein 5ar i fotball, eller kva som er ein 6ar i volleyball, kva som er ein 3ar i handball, ikkje sant... Men du må eigentleg berre vurdere ferdigheitene deira på den måten du klarer det då.

Det kan her sjå ut til at Andreas meinte at skjønn og læraren sin kompetanse vil vere avgjerande for korleis ein vurderer ferdigheit. Engvik (2010) framhevar kroppsøvingslærarar sine verdiar som viktig for vurderingspraksis og vurderingskompetanse. På denne måten kan det tenkjast at informantane sin bruk av ulike aktivitetar, vekting av ferdigheit og kva for ferdigheiter som vert vekta som viktigast, kan verte påverka av deira verdiar. Det kan vere nærliggjande å tru at informantane sine erfaringar og verdiar på denne måten kan påverke deira vekting av kriteriet ferdigheit. Informantane sine val av aktivitetar som vert lagt til grunn for vurdering av eleven sine allsidige ferdigheit kan også verte påverka av deira verdiar. Ole framheva ein ulikskap i bruk av aktivitetar og kva det kan føre til:

Ole: Eg må få lov til å ha litt mindre rytmikk enn dei som er veldig gode på rytmikk. Min kollega er god på rytmikk, eg håper at den personen driv meir rytmikk enn eg gjer. Og det vil sannsynlegvis påverke vurderinga littegrann, sant..

Ut frå informantane sine utsegn kan det verke som at ferdigheit vert sett på som viktig, særleg i høge karakterar. Men det ser ut til at det kan vere utfordrande å vurdere kva gode ferdigheiter er, og dette ser ut til å verte påverka av læraren sine verdiar.

4.5.1 Testing

Informantane uttalte alle at dei ikkje brukar testresultat for å skape eit karaktergrunnlag. I forskriftene til Opplæringslova (2009) står det at elevar berre skal vurderast opp mot kompetansemåla. Gode testresultat er ikkje ein del av kompetansemåla. Informantane sin vurderingspraksis handlar såleis i tråd med forskriftene til Opplæringslova. Til tross for dette var det likevel ulike meiningar om bruk av testar dei imellom. Ole meinte dette om testing:

Ole: Eg hatar det testregimet (...) Det er veldig målbart, men eg synest ikkje du dekkjer så lite av det du skal. Det som er, skal gje bakgrunn for kva karakter.

Ole argumenterte for bruk av test som mål på eleven sin utvikling. Ein slik bruk av testing kunne forenkle vurderinga av ipsative kompetansemål, noko som Vinje (2008b) framhevar som utfordrande. Eleven sin framgang og vilje til å oppnå framgang var ein viktig faktor for Ole si vurdering av innsats i kroppsøving. Ut frå Ole sine utsegn var det nærliggjande å tru at testing vart brukt for å måle eleven sin innsats igjennom utvikling av ferdigheiter.

Testsituasjonar med fokus på prestasjon kan føre til at elevar ikkje yt innsats, ifølge Sando og Elnan (2015). Feil bruk av testar vil kunne påverke eleven sin innsats og testresultat. Dårleg innsats under testing vil føre til dårleg måloppnåing og lite utvikling for eleven. Ein kan spørje seg kor reliabel testing som mål på utvikling er, dersom dette er tilfelle.

Fleire av dei andre informantane presiserte at testing vart brukt for å måle eleven sin utvikling. Samtidig vart eit anna syn på bruk av testing trekt fram blant dei andre informantane. Kari utdjupa det slik:

Kari: Har vi om styrke er det heilt naturleg å lære om styrke. I uthald så må vi jo lære om forskjellige måtar å trene uthald, intervall, langkjør. Vi må kjenne det på kroppen, det er min måte å teste på.

Kari framheva testing for læring, der bruk og læring av treningsprinsipp står i fokus. Dette kan sjåast på i samanheng med By (2015) si vegleing til den reviderte læreplanen. Testing kan brukast for å utvikle kompetanse innanfor kompetansemålet som inneber praktisering og forklaring av grunnleggjande prinsipp for trening. Forståing for samanhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse er også ein del av dette kompetansemålet. Kari sin bruk av testing fokuserer på læring og bruk av treningsprinsipp. Mykje tydar på at denne bruken av testing vil gje kontroll på eleven sine praktiske kunnskapar og kan føre til ei høgare vekting av dette kriteriet.

Informantane skildrar sin bruk av testing i samsvarar med Bach (2015) si forskning som viser at bruk av testresultat for karaktersetjing er mindre vanleg enn før. Ho framhevar testing for læring og testing for å vurdere elevane si utvikling og innsats som vektlagt i kroppsøving, noko som også informantane også presiserte.

4.6 Kunnskap

I ein elles så lik praksistilnærming, ser det ut til at der er ulikskap i måten informantane vektar og vurderer kriteriet kunnskap. Dette viser seg særleg i informantane sine tankar om praktisk og teoretisk kunnskap, og kva som skal vektast av desse. Einar eksemplifiserte med å nemne ein elev som er svært flink teoretisk, men som likevel ikkje kan få toppkarakter:

Einar: Flink elev. 6ar i dei fleste teoretiske fag her på skulen. Vi hadde eigentreningsperiode. Då leverar du inn eit dokument med planar og alt sånn. Ekstremt flink. Og fekk vel 6ar (...) planane såg strøkne ut, den teoretiske biten i høve til det å sette opp ein plan og fornuftige øvingar, og så riktig i høve til repetisjonar, seriar, pausar, gode øvingar, muskelgrupper. Alt var bra, men i høve til ehm det å vise i timane då, i andre aktivitetar, om det var uthald, anten det var sirkeltrening, om det var ballspel eller andre ting. Ho var veldig forsiktig, veldig stille og ikkje så flink. Ho endte på ein firar.

Einar sitt utsegn om viktigheita av at eleven viser sin kunnskap i praksis samsvarar med forskinga til Bach (2015). Forskinga indikerer at til tross for at lærarar legg opp til eit omfattande skriftleg arbeid, nemner dei at praktisk kunnskap vert meir vektlagt enn den teoretiske kunnskapen til eleven. Også Utdanningsdirektoretet (2015b) støttar også opp om ei slik vekting av den praktiske kunnskapen i si vegleiing til læreplanen. Eleven sin kunnskap vil i stor grad vise seg i og gjennom aktivitet. Læringsaktivitet skal gje kunnskap om aktivitet, trening og helse, som følgjer av ei forbetring av eleven sin rørslekompetanse.

Andreas verka å ha eit anna syn på korleis kriteriet kunnskap vert vurdert, der eleven sin teoretiske kunnskap ser ut til å vere i fokus. Han utdjupa tidlegare om bruk av teoretiske prøver og når det er snakk om vekting av innsats uttalte han dette:

Andreas: og då vart det no naturleg at innsats og ferdigheiter tel litt meir enn kunnskap fordi at det er ein litt mindre del ehm, fordi dei får berre sjans til å vise kunnskap ein gong før og ein gong etter jul.

Andreas nemnte at elevane berre fekk ein sjans til å vise kunnskap på dei to teoretiske prøvane, medan Einar såg på eleven sin praktiske kunnskap. Det kan tenkjast at dette påverkar korleis informantane vektar kriteriet kunnskap, då dei ser eleven sin kunnskap i ulike situasjonar og i ulik grad i undervisningar.

4.7 Fair play

Alle informantane framheva fair play som eit av kriteria for vurdering i kroppsøving, men det vart vekta i ulik grad. Fair play er ein viktig del av føremålet til læreplanen og har i seinare år vore ein viktig del av kompetansemåla til kroppsøving, presiserar Utdanningsdirektoratet (2015b). Samhandling er ein sentral faktor for fair play, i tillegg til å respektere reglar, spel, resultat står samhandling som ein sentral faktor for å påverke andre si læring positivt. Ein kan sjå igjen dette i Einar sitt utsegn:

Einar: Vere ein, ja kall det ein leiar i gruppa då. Ikkje sånn leiar som kjeftar og smell og sånn. Positiv i forhold til medelevene sine.

Vidare skildra Einar og Kari ein typisk seksar-elev på denne måten:

Einar: I tillegg så er han positiv, engasjert, ehm, viser glede, viser at det her er kjekt å drive med, får med seg andre elevar, snakkar i timar, viser engasjement på det han driv med.

Kari: ein seksar kandidat skal ha kvalitetar utover, han har evne til å sjå andre og ta initiativ og vere litt, lære vekk.

Positivitet og å få med seg andre var blant eigenskapane som Einar såg på som viktige for ein seksar-elev. Eigenskapane vart også nemnt i Utdanningsdirektoratet (2015b) si vegleiing til læreplanen, der dei er ein del av kompetansemåla som kan koplest til kriterium fair play. Når Einar skildra ein trear-, eller firar-elev, vart ikkje fair play nemnt som særleg viktig.

Tendensen er at fair play vert vekta som viktig for å oppnå ein høg karakterar, men mindre viktig for å oppnå ein låg eller middels god karakter. Dette viser seg også i studiet til Bach (2015), der ho skriv om fair play som eit kriterium som ofte vert ein del av vurderingsgrunnlaget til ein typisk seksar-elev. Utdanningsdirektoratet (2015b) understrekar dette i si vegleiing til læreplanen at kroppsøving er det einaste faget der eleven ikkje kan oppnå toppkarakter utan å samarbeide med andre. Grunnen til dette er at lagspel og samarbeid

er ein føresetnad i faget. Det kan tyde på at fair play vert vekta som viktig for høge karakterar, men mindre viktig for låge karakterar.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Dette studiet har framheva fire kroppsøvingslærarar si vekting av ulike kriterier i vurdering i kroppsøving i den vidaregåande skulen. Funna viser ein ulik vurderingspraksis blant informantane, med ulik vekting av kriterier for vurdering.

Informantane nemner vurdering i kroppsøving som krevjande. Få kroppsøvingstimar i veka og mange elevar per klasse, som fører til mindre relasjon til elevane, vart framheva som ei hovudutfordring. Det vart antyda at vurdering for læring er utfordrande. Opne og breie kompetansemål i læreplanen til kroppsøving opnar for bruk av skjønn, noko som informantane uttrykte som utfordrande for vurdering av eleven. Meiniane om læreplanen som rettleiing for vurdering i kroppsøving var blanda. Lite tid og resurs vart også brukt som argument for at kompetansemåla innanfor hovudområdet «Friluftsliv», og dei kriteria som står i fokus her, i liten grad har vorte gjennomført blant informantane.

Omgrep innsats, ferdigheit, kunnskap og fair play gjekk igjen som hovudkriterier i informantane si vekting av kriteria. Informantane var samstemte i at innsats og ferdighet var to synlege kriterium som viser seg raskt og som vert vekta høgt, i tråd med forskinga til Bach (2015). Fair play og kunnskap vart sett på som mindre viktig. Informantane antydar at innsats som særleg viktig i dei låge karakterane. Ferdigheit vart framheva som viktig for høge karakterar, men ikkje nemnt i informantane si skildring av låge karakterar. Fair play vart skildra som viktig for å oppnå toppkarakter i kroppsøving, ikkje for lågare karakterar. Kunnskap var det kriteriet som blei minst presisert av informantane av vekting av kriterier. Ei usemje i kva form for kunnskap som skulle vurderast viste seg. Nokon vekta teoretisk kunnskap som viktig, medan andre vekta praktisk kunnskap.

Informantane framheva arbeidserfaring innanfor kroppsøving som ein innverkande faktor på sin vurderingspraksis. Informantane med få års erfaring skildra dei ulike kriteria og kompetansemåla som viktig i si vurdering av elevar. Eit heilskapleg inntrykk av eleven vart lagt til grunn når informantane med fleire års erfaring skildra si vurdering av elevar. Skulen sin lokale plan eller retningslinjer verkar også å vere ein faktor som kan ligge til grunn for

informantane si veking av kriterium. Informantane framheva sine verdiar som ein faktor som kan påverke kva for aktivitetar som vart lagt grunn for vurdering, og korleis ferdigheiter vart vurdert. Felles for informantane var synet på testing. Testresultat skal ikkje vektleggast i vurdering av eleven. Informantane framheva bruk av testing som mål på forbetring av ferdigheiter, eller testing for læring av treningsprinsipp.

Mykje tydar på at kroppsøvingslærarar i den vidaregåande skulen vektar like kriterier i ulik grad som følgjer av utfordringar og påverkande faktorar. Med bakgrunn i oppgåva har vi fått eit innblikk i læraren sin komplekse rolle, med fleire ulike målperspektiv, restriksjonar frå Utdanningsdirektoratet (2015c) sin læreplan for kroppsøving og forskrifter til Opplæringslova (2009), slik som Engevik (2010) framhevar det. Opne kompetansemål og bruk av skjønn har framheva viktigheita av kunnskap om læreplan og innarbeiding av ein lokal plan for ein god og rettferdig vurderingspraksis.

I forlenginga av dette ser vi at informantane skildrar elevrelasjon som ei utfordring ved vurdering i kroppsøving. Dette verkar også å vere noko som kan gå utover lærarar sin vurdering for læring. Lærarar sin elevrelasjon sett i samanheng med vurdering av læring vert ikkje framheva, og kunne difor vore interessant å studere vidare. Om det viser seg ulikskap mellom lærarar si praktisering av vurdering for læring i høve til vurdering av læring er også ei problemstilling som kunne vore interessant å ta føre seg. Det kan vere nærliggjande å tru at fleire faktorar kan ligge til grunn for lærararar si veking av kriterier og vurdering, noko som kan ligge til grunn for vidare problemstillingar. Faktorane si utbreiing, samt positive og negative sider ved desse, kan leggje grunnlag for vidare studie innanfor temaet vurdering i kroppsøving. Kanskje kan meir kunnskap om utfordringar og faktorar som ligg til grunn for lærarar si veking av kriterier kunne føre til ein meir koordinert og rettferdig vurderingspraksis blant kroppsøvingslærarar i den vidaregåande skulen.

6.0 Litteraturliste

- Annerstedt, C. (2010) Karaktersetting i kroppsøving - Problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (Red.) *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 233-254) Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A. K. & Leirhaug, P.E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FOU i praksis* 7(3), 9-32.
- Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: En kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012.* (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskule)
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode – med etikk og statistikk* Oslo: Det Norske Samlaget 2.Utgave.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 1.Utgave.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm.
- By, I-Å. (2015). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring* (2. utg.). Oslo: Norges Idrettshøgskule.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget 2.Utgave.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. 4.Utgave.
- Engvik, G. (2010). Elevvurdering i faget kroppsøving – noen utfordringer. Dobson, S. & Engh, R. (Red.), *Vurdering for læring i fag.* (s. 201-213). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Opplæringslova (2009). *Forskrifter for opplæringslova – Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring.* Henta ut 23.11.2016 frå

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingfaget?* (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskule)

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS. 3.Utgave.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*
Oslo: Gyldendal Akademisk. 2.Utgave.

Mehmetoglu, M. (2004). *Kvalitativ metode for merkanfile fag*.
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Nilsen, B. & Overland, B. (2009). *Skolebasert vurdering som profesjonell arbeidsform*.
Bergen: Fagbokforlaget.

Sando, O.J. & Elnan, I. (2015). *Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppsøvingfaget*. Kroppsøving nr. 1, s. 6-8

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg). Oslo: Gyldendal

Utdanningsdirektoratet (2015a). *Endringer i faget kroppsøving Udir–8–12*. Henta ut 24.11.2016 frå <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/akademisk>.

Utdanningsdirektoratet (2015b). *Kroppsøving – veiledning til læreplan*. Henta ut 10.11.2015 frå <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>

Utdanningsdirektoratet (2015c). *Læreplan I kroppsøving*. Henta ut 10.11.2016 frå <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Samarbeid og tolkningsfellesskap*. Henta ut 20.11.2016 frå <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/samarbeid-om-vurdering/>

Vinje, E. (2008a) *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media

Vinje, E. (2008b). Vurdering i kroppsøving. Nøtterøy: Ped-media.

Wølner, T. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

7.0 Vedlegg

7.1 Intervjuguide (Vedlegg 1)

1. Demografi

- a. Kjønn
- b. Alder
- c. Stilling
- d. Utdanning
- e. Utdanningsår
- f. Kor lenge har du jobba som lærar og kroppsøvingslærar?
- g. Har du relevante engasjement/verv til kroppsøving, utanfor skuleverket?
(f.eks; trenar, leiar, el.)

2. Vurdering i kroppsøving

- a. Kva tenker du om at elevar vert vurdert i kroppsøvingsfaget?
- b. Korleis meinerr du kroppsøving skil seg frå andre fag mtp. vurdering?
- c. Er vurdering av elevar i kroppsøvingsfaget utfordrande?

3. Vekting i karaktersetjing

- a. Kva for ulike eigenskapar og kriterier ser du på som viktige for karaktersetjinga i kroppsøvingsfaget?
- b. Med utgangspunkt i desse eigenskapane og kriteria, vektast dei likt?
- c. Korleis vil ein elev kunne oppnå maksimal måloppnåing / toppkarakter i kroppsøvingsfaget?
- d. Skildra ein typisk "6ar elev" i kroppsøving.
- e. Til motsetning; skildra ein elev som stryk/får karakteren 1 i kroppsøvingsfaget.
- f. Kva skil ein elev med liten, god og maksimal måloppnåing?

4. Vurdering og læreplanen

- a. Kva er dine tankar om den reviderte læreplanen?
- b. Korleis brukar du læreplanen for å vurdere elevar i kroppsøvingsfaget?

- c. Føler du det er rom for tolking av læreplanen?
 - i. Kva er di tolking?
 - ii. Trur du andre lærarar tolkar læreplanen på ein anna måte enn deg?
- d. Kompetansemåla i læreplanen tek føre seg ulike mål for Idrettsaktivitet, Friluftsliv, og Trening og livsstil.
 - i. Ser du på desse tre hovudpunkta som like viktige?
 - kvifor, evt. kvifor ikkje?
 - ii. Greier du å vekte desse hovudpunkta likt i sluttvurderinga av ein elev?
 - iii. Tenker du at kvart av desse hovudpunkta gjev elevane like gode sjansar til å vise sine ferdigheiter?

5. Vurdering og innsats

Ifølgje opplæringslova skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvingsfaget.

- a. Kva tenker du om dette?
- b. Greier du å skilje mellom innsats og ferdigheiter til elevar?

6. Testing

- a. Brukar du testar for å vurdere elevar i kroppsøvingsfaget?
 - i. Korleis brukar du testar i høve til vurdering i faget?
 - ii. Kva meinerr du om bruk av testar i kroppsøvingsfaget?
 - Evt.
 - i. Kvifor brukar du ikkje testar for å vurdere elevar i kroppsøvingsfaget?
 - ii. Kva meinerr du om bruk av testar i kroppsøvingsfaget?

7. Samling av vurderingsinformasjon

- a. Korleis skaffar du deg eit vurderingsgrunnlag av kvar enkelt elev i kroppsøvingsfaget?
- b. Har du rutiner som du brukar for å skape dette vurderingsgrunnlaget?
- c. Når samlar du informasjon om kvar enkelt elev, for å skape dette vurderingsgrunnlaget? Etter kvar time, kvart kurs, kvart semester?

8. Vurdering og elevkontakt

- a. Informerar du elevane om kva for eigenskapar og kriterier du legg vekt på for å oppnå god måloppnåing i kroppsøvingsfaget?
 - i. Korleis gjer du dette?
- b. Gjev du elevane undervegsvurdering iløpet av skuleåret?
 - i. Kvifor gjer du dette?
 - ii. Korleis gjer du dette?

Evt.

 - i. Kvifor gjer du ikkje dette?

9. Tilrettelegging og førebuing av vurdering

- a. Korleis planlegg du dine kroppsøvingstimar for å legge tilrettelegginga for vurdering?
- b. Har kroppsøvingslærarane på din arbeidsplass felles retningslinjer for vurdering av elevar i kroppsøving?
- c. Følar du at den karakteren du gjev eleven din alltid er korrekt?
- d. Om vi hadde satt inn ein ny lærar i din klasse, anten frå din skule eller frå ein anna skule, hadde dei då vurdert elevane likt som deg?

7.2 Informasjonsskriv til informantar (Vedlegg 2)

Hei!

Med dette ynskjer vi å presentere vårt bachelor prosjekt ved høgskulen i Sogn og Fjordane. Vi er to studentar frå Høgskulen i Sogn og Fjordane, der vi studerer Idrett og Kroppsøving. I år skal vi skrive bacheloroppgåve, med emnet vurdering i kroppsøvingsfaget. Dette skal gjennomførest som eit kvalitativt studie. Vi skal tilsaman intervjuje fire kroppsøvingslærarar. Vi vil gjerne gjennomføre to av desse intervjuja hjå dykk.

Ved hjelp av desse intervjuja vil vi fordjupe oss i vurdering i kroppsøvingsfaget på vidaregåande skule. Denne bacheloren skal gjennomførast i hausten 2016.

Hensikten med denne mailen er bare for å informere kort om prosjektet, og opprette kontakt med dykk. Vidare informasjon om gjennomføring, samt tidspunkt kan vi komme tilbake til om dette vert aktuellt for dykk. Ved vidare spørsmål eller om det er noko de lurar på angående prosjektet, ta kontakt med oss eller vegledaren vår Petter Erik Leirhaug.

Petter Erik Leirhaug Tlf. 57676029 Mail. petter.erik.leirhaug@hisf.no

Mvh.

Lars Anders Hoel

Tlf. 90723291.

Mail: Larsanders.hoel@gmail.com

Mathias Brekke Mandelid

Tlf. 41577710.

Mail:Mathiasbrekke@outlook.com

7.3 Samtykkeskjema til informantane (vedlegg 3)



Høgskulen i Sogn og Fjordane

Postboks 133, 6851 Sogndal

Tlf +47 57 67 60 00

post@hisf.no

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt "Bachelor Idrett og kroppsøving 2016"

Bakgrunn og føremål

I samband med vår bachelor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane hausten 2016 vil vi intervjuje kroppsøvlingslærarar som arbeidar i vidaregåande skule. Tema for oppgåva er å undersøke korleis kroppsøvlingslærarar vektar ulike eigenskapar ved vurdering i kroppsøvlingsfaget i den vidaregåande skulen. Ved dette vil vi analysere data frå intervjua, sette dei saman og sjå resultatata, samt knyte dei opp mot problemstillinga.

Kva inneber deltaking i studien?

Som Kroppsøvlingslærar ved vidaregåande skule vil vi ha deg som informant.

Dette er eit kvalitativt forskingsstudie og det vil verte gjennomført eit intervju med spørsmål om generelle yrkestrekk og kva du i kraft av å vere lærar verdset og legg vekt på i kroppsøvlingsfaget. Det vil ikkje verte spurt om noko sensitiv informasjon og alle opplysningar vil verte anonymiserte. Sjølve intervjuet vil ta rundt ein 30-45 min. Under heile intervjuet vil det verte brukt 1 eller 2 lydopptakarar, dette for å kvalitetsikre intervjuet og at vi skal kunne transkribere det ved ein seinare anledning.

Alle personopplysningar vil verte behandla konfidensielt. Det er berre bachelorgruppa, Mathias Brekke og Lars Anders Hoel som vil behandle personopplysningar og i sjølve oppgåva vil all slik informasjon vere anonymisert. Prosjektet skal etter planen vere avslutta

16. desember. Informasjon og det innsamla datamaterialet av intervjuet vil kun verte lagra på to harddisker, det er bare bachelorgruppa Mathias Brekke og Lars Anders Hoel som har tilgang til denne. Det er ved bruk av informasjonen av deltakeren det vil verte anonymisert.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg verte anonymisert

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

Mathias Brekke, tlf: 4157710, eller Lars Anders Hoel, tlf: 90723291

Vegleiar for prosjektet er Petter Erik Leirhaug, tlf: 57676029.

Mail: petter.erik.leirhaug@hisf.no

Samtykke til deltaking i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)