



# Høgskulen på Vestlandet

## MFAKS514: Masteroppgave

MFAKS514

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	11-05-2017 09:53	<b>Termin:</b>	2017 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2017 14:35	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinnskala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Mastergradsoppgave	<b>Studiepoeng:</b>	60
<b>SIS-kode:</b>	MFAKS514 1 O		
<b>Intern sensor:</b>	Ove Ronny Olsen Sæle		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 501

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og lovetklæring \*:** Ja

Jeg godkjenner avtalen om tilgjengeliggjøring av masteroppgaven min \*

Ja



# Høgskulen på Vestlandet

*Eg har ein slags idé, då. Å få tilbakemelding halvvegs i emnet, f. eks. "dette meistrar du, dette kan du bli betre på".*

Eit utval av elevar sine opplevingar- og erfaringar med vurdering i kroppsøving.

---

*I have a kind of an idea. What if we got feedback halfway through the theme that says "this is what you are good at, this is how you can improve".*

A group of pupil's thoughts and reflection with assessment in physical education.

## **Kristoffer Tveit** **Mastergradoppgåve**

**Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø**  
**Avdeling for lærarutdanning**  
**Idrettsseksjonen**  
**15.05.2017**

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

## Forord

Då var studietida over, for denne gong. Etter sju innhaldsrike år med matematikk, naturvitskap og til slutt kroppsøving, sett eg mitt siste akademiske punktum og trer inn i den yrkesutøvande delen av livet mitt. Eg har vore så heldig å få arbeide som lærar samstundes som eg har studert, noko som har vore inspirerende då teori og praksis fekk ein tydelegare samanheng. Det er erfaringane eg har fått som førte til at ”vurdering i kroppsøving” blei det overordna temaet mitt. ”Kva lærer eigentleg elevane i kroppsøving av vurderingane som skjer i faget? Dei kan vel ikkje berre vera opptekne av karakterane?” Og, ”kva er eigentleg vurdering i kroppsøvingsfaget?”, var spørsmål eg stilte meg sjølv, og som eg ikkje kunne svara på. Endå.

Ved eigen skulegong, som elev og ved arbeid som lærar, har eg personleg erfart kor viktig tilbakemelding har vore for meg og for mine elevar. Tilbakemelding kan utgjere forskjellen på opplevinga av skulevardagen, faget og timen. Det å få ein klapp på skuldra med nokre ”vel-valde” ord om kva du gjorde bra i turn, eller å sitte på trebenken og prate med læraren om kor du ligg ann i høve til læringsmål og kor nær ein er eit høgt læringsmål var motiverande for meg. Eller at læraren fortel deg om eit potensial du sjølv ikkje trudde du hadde, og fylgjeleg motiverer deg til å klatre opp frå botn av meistringskjensla og opp til toppen. Dette var i mi tid avgjerande for min motivasjon for læring og trivsel i faget, særskilt i kroppsøving. Sameleis når det har butta i mot. Å få oppmuntring frå læraren som viser at han har sett meg som person og kva som ”bur” i meg, gjorde meg tryggare på egne dugleikar og tru på at eg kunne klare å nå målet mitt. Slike opplevingar er i stor grad avhengig av læraren og læraren si evne til å sjå deg som enkeltindivid i ein stor klasse. Men, det er ikkje berre solskinshistorier – tilbakemelding kan og skape dårlege opplevingar i faget. Elevar kan oppleve å ikkje bli sett når ting går i mot. Til dømes kan eleven oppleve å i det heile tatt ikkje få tilbakemelding på kva som kan gjerast annleis for å forbetre seg, fråvær av generell oppfylgning, eller på den andre sida – at tilbakemeldingane inneheld ”stadfesting” på at du er dårleg.

Å jobbe med denne oppgåva i omlag eitt år, har bidrege til sjølvutvikling og sjølvrealisering både på eit akademisk- og personleg plan. Eg vil gjerne takke rettleiaren min Hege Randi Eriksen for framifrå arbeid med mellom anna strukturerte råd, nyttige innspel, ærlege-, konkrete- og verdifulle tilbakemeldingar, samt gode diskusjonar. Din ærlegdom har vore

avgjerande og lærerik. Eg vil og takke min andre rettleiar Ann-Kristin Nilsen for gode faglege og ikkje-faglege samtalar og diskusjonar, samt konkrete, lærerike og avgjerande tilbakemeldingar. Det har vore til stor hjelp i stundar kor dalane var djupe og når lyset i tunnelen har vore svakt. Desse samtalanene har gitt tunnelen lys, og gjort dalane små.

Til slutt vil eg naturlegvis uttrykke mi store takksemd til intervjupersonane som deltok i datainnsamlinga mi. Utan dykk ville det ikkje vore noko oppgåve å skrive.

Hjarteleg takk, alle saman!

Bergen, mai 2017

Kristoffer Tveit

## Samandrag

*Bakgrunn:* Vi veit lite om korleis ungdomsskuleelevar opplev ”vurdering” og særskilt ”formativ vurdering” i kroppsøvingfaget. Kunnskapsgrunnlaget vi har frå eit elevperspektiv er primært frå vidaregåande skule, og/eller frå eit lærarperspektiv. Tidlegare har vurdering fått lite merksemd internasjonalt, og det hevdast at det finst for lite forskning på vurdering for læring, særskilt i kroppsøving. Tilfanget på temaet har auka kraftig i dei seinare åra, særleg etter at ny utdanningsreform (Kunnskapsløftet) kom i 2006, samstundes som vi har fått ei statleg satsing i Noreg på vurdering. Petter Erik Leirhaug si doktorgradavhandling er ein av få vitskapeleg arbeid på området. Leirhaug seier at vurdering for læring ikkje er implementert i Noreg i tilstrekkelig grad og at kroppsøvingslærarane må jobbe meir med formativ vurdering. Korleis opplev elevane formativ vurdering i kroppsøvingfaget, og på kva måte dette fremjar læring, er kunnskapsområder som er mangelfulle og krev auka forskning på.

*Hensikt:* Hensikta med denne oppgåva var å undersøkje korleis elevar opplev vurdering i kroppsøvingfaget på ungdomstrinnet. Problemstillinga i oppgåva er: ”korleis opplev åtte elevar frå 9.- og 10. klasse ved to ulike ungdomsskular, læraren sin vurderingspraksis i kroppsøvingfaget?”.

*Metode:* For å svara på problemstillinga, nytta eg kvalitativ forskingsmetode. Åtte elevar frå 9. og 10. klasse frå to ungdomsskular vart intervjuja ved hjelp av eit semistrukturert intervju. Elevane hadde både middels- og høg måloppnåing i kroppsøvingfaget. Eit av inklusjonskriteria var at elevane hadde hatt minst eitt år med kroppsøving, slik at dei hadde tileigna seg erfaring med vurdering i kroppsøvingfaget. Det innsamla datamaterialet blei analysert ved hjelp av programvara NVIVO. Forskinga i denne oppgåva har på mange måtar ei induktiv tilnærming då kunnskapen blei til ved at elevstemmene forma resultatet og drøftinga. På denne måten fekk eg ny kunnskap om elevar sine opplevingar til faget ved å knytte deira opplevingar opp mot teori.

*Resultat:* Resultata viste at alle elevane opplevde at kommunikasjon av læringsmål var viktig for deira læring. Ingen elevar visste derimot kva kompetansemåla i faget var. Alle elevane opplevde at det å vite kriterier for måloppnåing og kva læringsmål i undervisninga var, skapa forutsigbarhet som var viktig for deira trivsel og læring. Dette bidrog samstundes til å sette innhaldet i timen inn i ein større samanheng. Elevane frå skule 1 hadde ein dugleikstest etter

dei var ferdig med eit emne. Dugleikstesten blei etterfølgd av ein kort samtale, der dei mellom anna fekk karakter på testen. I samtalen opplevde elevane at karakteren blei følgd opp av ein framoverretta tilbakemelding, og dermed var det i elevane sin makt å forbetra karakteren og det kan tyde på at vurderinga ikkje var summativ, men formativ. Resultata viser at frå denne skulen opplevde elevane i større grad presisering av læringsmål og kriterium for måloppnåing. Ved den andre skulen opplevde elevane å få mest uformelle tilbakemeldingar undervegs i undervisninga, og ikkje ein større formell samtale, noko dei med høg måloppnåing sakna.

Vidare viste resultata at elevane opplevde at tilbakemelding i timane i form av ”feedback og feedforward” var viktig i høve til eigen utvikling og læring. Samstundes kom det fram at mengd tilbakemelding for å fremja læring burde vore større. Tre av fire elevar frå den skulen som hadde dugleikstest, uttrykte at det var bra å ha ein slik test, fordi dei fekk tilbakemelding saman med karakteren, og dei visste korleis ”dei låg an i faget”. Eleven som ikkje var nøgd med dette, meinte at all vurderinga i faget auka presset på å prestere, og det kunne vera stressande.

*Diskusjon:* Resultata er i tråd med det vurderingsteori seier om mellom anna kommunikasjon av læringsmål- og kriterium, men resultatet viste at elevane frå skule 1 i større grad opplevde presise forklaringar av læringsmål og kriterium for måloppnåing. Dette kan ha samanheng med dugleiksprøvene dei har som del av deira kroppsøvlingslærer sin vurderingspraksis, som og er blitt diskutert opp mot dualiteten ”summativ- og formative vurdering”. Det har og blitt diskutert om vurderingspraksisen ved dei to skulane er valid i høve til Black og Wiliam (2009) sine nøkkelstrategiar for vurderingspraksis, kor kommunikasjon av læringsmål og kriterium, samt diskusjonar- og framoverretta tilbakemelding er sentrale delar av deira teori. Elevane frå båe skulane opplevde at den formative vurderinga var tilfredsstillande, sjølv om dei blei gitt på ulik måte (høvesvis uformell samtale i timen, og formell samtale ved vurdering etter dugleiksprøve), og at grad av kommunikasjon var bra. Likevel kjem ein elev frå skule 2 med eit forslag om å få ein meir formell formativ samtale, halvvegs i emnet, med hensikt om å nå læringsmål. Dette kan tyde på at eleven opplev for lite formativ vurdering.

Resultatet viste ingen form for eigenvurdering. I samsvar med vurderingsteori er dette ein mangelfull nøkkelstrategi. Vurderingsteori seier mellom anna at bruken av eigenvurdering

kan ha ei læringsfremjande hensikt, og kan nyttast for å utvikle sjølvregulerte og autonome elevar, dersom det vert nytta på ein god måte.

*Konklusjon:* Elevane opplev ulik vurderingspraksis. Fire av åtte opplevde å få det som minna om summativ vurdering, men samtalen med karakter blei etterfølgt av formelle tilbakemeldingar. Dette dannar grunnlag for å hevde at det var ein formative vurderingspraksis i kroppsøvingsundervisninga. Den andre halvdelan av utvalet får i større grad uformell tilbakemelding undervegs i undervisninga. Fellesnemnaren ved tilbakemeldingane viser at det er prestasjonsorientert og då handlar om tekniske dugleikar og innsats.

*Implikasjonar:* Teorigrunnlaget i oppgåva kan for kroppsøvingslæraren virke utopisk. Nøkkelstrategiane som er presentert i oppgåva er eit "ideal" for god vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Utfordringane for kroppsøvingslærarane står i kø i høve til mellom anna mangfaldet i klassen, tida ein har til planlegging og andre ressursmessige faktorar. Det er likevel verdt å merke seg elevane sine opplevingar i høve til den faglege samtalen som halve utvalet hadde. Dette var ein fin måte å gje elevane formativ vurdering i høve til læring- og kompetansemål. Nettopp denne samtalen, og nøkkelstrategi for god vurderingspraksis, opplevde elevane med høg måloppnåing ved andre skulen som mangelfull. Framoverretta tilbakemelding blei altså gitt på to ulike måtar, høvesvis formell- og uformell samtale, men det var noko utvalet opplevde som ein viktig del av vurderinga sin læringsfremjande hensikt, som er viktig å ta med seg vidare. Forskinga i mastergradoppgåva er representativt for dette studiet sitt utval, likevel kan det vere eit springbrett for vidare forskning på dette alderstrinnet sine opplevingar knytt til vurdering.

## Summary

*Background:* We know little about how pupils in lower secondary school experience “assessment” and especially “formative assessment” in physical education (PE). The knowledge is primary from high school, and dominated by assessment practice from the teacher's point of view. Assessment has received little attention internationally and it has been argued that there is insufficient research on assessment for learning, especially in PE. However, there has been an increased interest in the topic the last decade. Especially after the new school reform of 2006 (Kunnskapsløftet, LK06), at the same time as the state commitment to assessment in Norway. Petter Erik Leirhaugs doctoral thesis from 2016 is among the few scientific work done on the area. Leirhaug claims that assessment for learning is not sufficiently implemented in Norway, and that PE-teachers need to do work on the formative assessment part of their pedagogical practice. There is a need for research on how pupils experience formative assessment in PE and how it promotes learning.

*Purpose:* The goal of this thesis was to study how lower secondary pupils' experience assessment in PE. The aim of the study was: “How does eight pupils' from 9<sup>th</sup> to 10<sup>th</sup> grade, from two different lower secondary schools experience assessment in PE?”.

*Method:* To answer the issue of the study, I used qualitative research method to collect data. I interviewed eight pupils with a semi-structured interview, and the pupils' achievement level were average-, and high. All the pupils have had experience with assessment in PE for at least one year. In many ways, the research study has an inductive approach where the knowledge was created by the results and discussion. In this way, I acquired more knowledge of pupils' experiences to PE assessment, by linking the “silent voice together with practice.

*Results:* The results showed that the pupils experienced that communication of learning aims was important for their learning. However, none of the pupils knew what the competence aims were. The pupils reported that knowing the criteria for the different levels of achievement and the learning aims during the class, created an environment that was predictable. This was important for their wellbeing and learning. This also helped putting the content of the class in a greater context. At one of the schools (“school 1”), the pupils experienced a summative assessment practice, where they had skill tests after every subject. When they received the summative assessment (by a grade 1-6), the teacher also gave every



pupil some formative feedback. The results showed that pupils from school 1 experience stronger emphasize of learning aims and criteria of achievement. On the other hand, the pupils at the other school (“school 2”) experienced the teacher’s unformal dialogue containing formative feedback during the class. Pupils having “high achievement” missed more formal dialogue with the teacher.

Furthermore, the results showed that the pupils felt that the “feedback and feedforward” was important in relation to their own development and learning. At the same time, it seemed that the amount of feedback with the aim to promote learning, could have been better. Three out of four pupils from school 1 reported satisfaction with the skill tests, because of the formative assessment they received after the summative assessment. They said it was a good way of knowing “where you are” in terms of the overall grade in the subject. One pupil from this school were not satisfied with the skill tests, and felt that all the assessment increased the performance pressure which could be stressful.

*Discussion:* The results are in line with what assessment theory says about communication of learning aims, and criteria of level of achievement, although the results showed that the pupils from school 1 received more precise explanation- and communication of the mentioned factors. This may be related to the skill tests the pupils from school 1 had as part of the PE-teachers’ assessment practice, which have been discussed in relation to the duality of the “summative- and formative assessment”, as well as a performance-oriented learning environment. The results were in line with the assessment practice in relation to Black and Wiliam’s (2009) key strategies for assessment practice, where communication of both learning aims and criteria of different levels of achievement, and discussion- and formative assessment are vital part of their assessment theory. The pupils from both school experienced a satisfying amount of formative assessment, even though it was given in different ways (unformal- and formal dialogue). One pupil from school 2, though, had a suggestion to increase the amount of formative assessment, by having a formal dialogue halfway through the theme with intention to reach learning aims. This might show that he thinks there are insufficient amount of formative assessment in this subject.

As the result showed no form of self-assessment, it has been discussed how it breaks with what assessment theory says, and therefor are a missing key strategy. Assessment theory says

that the use of self-assessment may have a great learning potential, and can be used to develop self-regulating and autonomous pupils, if it is used wisely.

*Conclusion:* The pupils experience different assessment practice. Four out of eight pupils (school 1) experience receiving, what looked like a great amount of summative assessment, but were followed up with a formative feedback. This was the basis of the formative assessment in their PE classes. The other half (school 2) receives much more unformal feedback during the classes. The common denominator with both classes' feedback, was that the emphasize on performance in terms of technical skills and effort.

*Implications:* The theory of this thesis may seem “utopian” for PE-teachers. The key strategies presented in the thesis is the “ideal” of good assessment practice in PE. PE-teachers experience challenges in terms of diversity of classes, the amount of time pinned for planning and other resource-related issues. It may be of value for PE teachers to engage in a professional dialogue with their pupils, giving both formal and informal formative assessment of learning aims and competence goals. Pupils experience feedback and feedforward differently, but it seems like most pupils with moderate to high achievement will have a positive experience of assessment following the key strategies as described by Black and Wiliam in 2009. However, the way feedback and feed forward is given to the pupils should carefully be considered by the PE teacher. The research in this thesis is also only representative for the eight pupils interviewed. On the other hand, it can be a springboard for further research in this age groups experience in assessment in PE.

## Innholdsliste

<b>FORORD</b> .....	<b>I</b>
<b>SAMANDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>SUMMARY</b> .....	<b>VI</b>
<b>TABELLAR</b> .....	<b>0</b>
<b>FIGURAR</b> .....	<b>0</b>
<b>1. INNLEIING</b> .....	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN .....	1
1.1.1 <i>Vurdering som funksjon og praksis</i> .....	2
1.1.2 <i>Internasjonale trendar, og forskning på vurdering i Noreg</i> .....	4
1.1.3 <i>Læreplan og formål til kroppsøvningsfaget</i> .....	6
1.1.4 <i>Vurdering på ulike nivå</i> .....	8
1.2 OMGREPSBATTERIET "VURDERING" .....	10
1.3 VURDERING I KROPPSØVING .....	14
1.4 PROBLEMSTILLING .....	15
<b>2. TEORI</b> .....	<b>17</b>
2.1 TEORETISK FORANKRING .....	17
2.2 VURDERING .....	19
2.2.1 <i>Vurdering for læring</i> .....	20
2.3 VURDERINGSPRAKSIS .....	24
2.3.1 <i>Tilbakemelding</i> .....	25
2.4 LÆRINGSKLIMA .....	30
2.5 SAMSPELET MELLOM VURDERING OG MOTIVASJON .....	30
2.5.1 <i>Autonomi i kroppsøvningsfaget</i> .....	31
2.6 VURDERINGSPARADIGMER .....	32
<b>3. METODE</b> .....	<b>35</b>
3.1 UTVAL .....	35
3.1.2 <i>Utvalskriterier</i> .....	35
3.1.3 <i>Rekruttering</i> .....	36
3.2 KVALITATIV METODE .....	37
3.2.1 <i>Semistrukturert intervju</i> .....	38
3.3 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE .....	41
3.3.1 <i>Pilotintervju</i> .....	42
3.4 PROSEDYRE .....	42
3.4.1 <i>Intervjusituasjon</i> .....	42
3.4.2 <i>Transkripsjon</i> .....	43
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET .....	44
3.6 ETISKE OMSYN .....	46
<b>4. ANALYSE</b> .....	<b>47</b>
4.1 ANALYSEPROSESS .....	47
4.1 DATAANALYSE .....	49
4.2 <i>Bruken av analyseverktøyet NVIVO</i> .....	50
<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>51</b>

5.1 KLARGJERING OG DELING AV KRITERIUM FOR MÅLOPPNÅING .....	51
5.1.1 Skule 1.....	51
5.1.2 Skule 2.....	54
5.2 Å SKAPE DISKUSJONAR OG SITUASJONAR SOM KAN AVDEKKJE LÆRING OG FRAMOVERRETТА TILBAKEMELDING. .57	
5.2.1 Skule 1.....	57
5.2.2 Skule 2.....	60
5.3 EIGEN- OG KVARANDREVURDERING.....	64
<b>6. DISKUSJON .....</b>	<b>66</b>
6.1 KLARGJERING OG DELING AV KRITERIUM FOR MÅLOPPNÅING .....	67
6.2 Å SKAPE DISKUSJONAR OG SITUASJONAR SOM KAN AVDEKKJE LÆRING .....	73
6.3 TILBAKEMELDING SOM FREMJAR LÆRING – FRAMOVERRETТА TILBAKEMELDING .....	76
6.4 "EIGEN- OG KVARANDREVURDERING" .....	81
6.5 DISKUSJON AV METODE OG ANALYSE .....	82
<b>7. AVSLUTNING .....</b>	<b>85</b>
7.1 OPPSUMMERING .....	85
7.1.1 KONKLUSJON .....	85
7.2 AVSLUTTANDE KOMMENTAR.....	87
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>89</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>98</b>

## Tabellar

Tabell 3.1: Tabelloversikt over informatane. Alle namn er fiktive. ....	37
---	----

## Figurar

Figur 3.0.1: Tolv fenomenologisk aspekt ved kvalitativt semistrukturert forskingsintervju...	39
Figur 4.0.1 Nodetreet (blå punkta) laga i NVIVO. Figuren viser halve nodetreet, og er teken tidleg i prosessen.....	48
Figur 4.0.2 Nodetre med omsyn til nøkkelstrategiane.....	49

## 1. Innleiing

“Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative (Hattie & Timperley, 2007, s. 81).

I denne oppgåva vert kroppsøving definert slik Arnold (1979, s. 176) definerer kroppsøving (omsett frå engelsk: physical education, PE) som læring ”gjennom-, om- og i rørsle” (mi omsetjing av ”education- through movement, -about movement and -in movement”).

Liknande definerer ”Association for Physical Education i Storbritannia (AfPE)” kroppsøving til at ”the learning experiences of physical education should focus on young people ”Learning to Move” and ”Moving to Learn” (...)” (Capel & Whitehead, 2013, s. 5). Både desse definisjonane framhevar den norske verdien vi har i faget, der det i ”Formålet for kroppsøvingfaget” står at faget skal ”inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livsslang rørslelede” (Kunnskapsdepartementet, 2015).

I Noreg kom gymnastikkfaget i 1848 som eige fag for gutar i forkant av dei fyrste skulelovene. Ved Landsfolkeskuleloven av 1860, var vurdering i enkelte fag formalisert for mange elevar gjennom årlege eksamenar og avgangsvitnemål. Seinare, i 1889 vart det obligatorisk for byskulane, og valfritt for landsskulane, men i 1936 var det og obligatorisk for landsskulane. Frå Folkeskulelova i 1936, og Normalplanen i 1939 vart skulen sine oppgåver utvida til å ikkje berre handle om fag, men og gjelde eleven si allmenndanning og personlege utvikling (sjå Leirhaug, 2016b).

### 1.1 Bakgrunn

“Assessment is one of the most fraught and troublesome issues physical educators have had to deal with over the past 40 years or so.” (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail & Macdonald, 2013)

Før 1970-talet var vurdering eit ”ikkje-tema” i mange land (López-Pastor et al., 2013, s. 58). På den tida var innhaldet i kroppsøvingfaget prega av drilløvingar og fysiske øvingar, og måten læraren vurderte elevane var ved å observere kven av elevane som gjorde øvingane riktig (Hopple & Graham, 1995; López-Pastor et al., 2013, s. 58). Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) har peika på at kroppsøving er eit område med svekka validitet og har ei treig utvikling. Lopez-Pastor et al. (2013) skriv mellom anna at innovative måtar å vurdere på, som

til dømes formativ vurdering, kan bidra til å auke validiteten og føre utviklinga av vurdering i kroppsoving i riktig retning. Stiggins og Chappuis (2005) belyser den mislykka vurderingspraksisen som har vore prega av standardiserte testar. Dei meiner at ein bør tenkje nytt angående kva rolle vurdering har, og kva rolle vurdering har for læring for elevane. Før slutten av det tjuande århundre var det nærmast eit ideal at vurdering av eleven sin faglege kompetanse kunne gjerast uavhengig og åtskilt frå opplæringa i faget. Dette med støtta av paradigmer for vitenskapleg måling, sosial effektivitet og behavioristiske læringsteoriar. Dei nyare perspektiva på vurdering og korleis vurdering, undervisning, læreplan og læringsteori heng tett saman, vaks fram på slutten av det tjuande århundre. Desse perspektiva reflekterer dei sosialkonstruktivistiske kunnskapparadigma og pedagogiske teoriane som sett eleven, eller den lærande, samt læring i sentrum (Engh, Dobson & Høihilder, 2007; Leirhaug, 2016b; Shepard, 2000).

Vurdering for læring har sine grunntankar frå den konstruktivistiske læringsteorien (Shepard, 2000). Den læringsteorien seier at læring oppstår som resultat av interaksjon mellom dei ”lærande”, det vil seie dei som skal lære noko (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2010; Shepard, 2000). Dette skjer i visse kontekstar kor eleven aktivt tar del i kunnskapen, samt skapar ny kunnskap i relasjon til tidlegare kunnskap og forståing. Ei slik tilnærming til kunnskap anerkjenner at læring ikkje er ein passiv prosess i tileigninga av kunnskap. Det er heller ein kompleks prosess som avhenger av eleven sin tidlegare kunnskap, læringsmetode (til dømes kinetisk, visuelt, auditivt osv.), konteksten og oppgåvelyden (Hay & Penney, 2009). Vurdering som har læring i fokus gir læraren informasjon om progresjonen til eleven si læring, slik at læraren kan justere pensum og pedagogikk/didaktikk for å optimalisere framtidig læring og leggje til rette for at eleven kan byggje på tidlegare opplevingar og læring i faget (Hay & Penney, 2013, s. 76). Det konstruktivistiske læringssynet deler Hopfenbeck og Lillejord (2013) si tolking av vurderinga sin funksjon, nemleg utvikling. Vurderinga sine grunntankar i dag kan hevdast å verte brukt som verktøy for nettopp å oppnå vurdering sin funksjon (kontroll og utvikling), som Hopfenbeck og Lillejord (2013) skriv. Det vert då viktig å nytte denne typen kontroll til å fremja- og styre eleven si læring (Tolgfors & Öhman, 2016).

### 1.1.1 Vurdering som funksjon og praksis

Vurdering gir data på ulike nivå, og vert styrt av læraren sin vurderingspraksis. Vurdering kan ha to ulike funksjonar: kontroll og utvikling (Hopfenbeck & Lillejord, 2013, s. 232). Det er grundig dokumentert at god vurderingspraksis, med mellom anna gode tilbakemeldingar til

elevane, fører til auka læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998a, 2009; Hattie, 2009, 2012; Hattie & Timperley, 2007; Stobart, 2008, m.fl.). Dette viser óg Black og Wiliam (1998a) i sin metaanalyse av meir enn 250 studiar, samt Hattie (2009) sine over 800 metanalyser i ”Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis, relating to achievement”. Black og Wiliam (1998a) viser til artiklar om lærarar sin formative vurderingspraksis, kor fleire fellesnemnarar dukka opp frå desse studiane, gjort på slutten av 80- og starten av 90 talet. Den totale oversikta viser at det var ein svak vurderingspraksis blant lærarane i den britiske skulesektoren. Det var svakheiter som til dømes lærarane sine spørsmål til elevane knytt til undervegsvurdering og at lærarane hadde ei normativ tilnærming i staden for ei kriteriebasert tilnærming, noko som førte til auka konkurranse mellom elevane i staden for personleg framgang hjå den enkelte. Typen spørsmål lærarane stilte virka å vera lite diskutert i fagkrinsen som då kan tenkjast å botne i liten refleksjon knytt til vurdering (Black & Wiliam, 1998a). Ein finn og ein svak vurderingspraksis i Noreg, fleire år seinare, noko som har ført til ei nasjonal satsing på vurdering for læring (Sandberg & Aasen, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2015). Ein slik vurderingspraksis fremjar funksjonen utvikling, her med omsyn til elevlæring.

I Noreg viste evalueringsrapporten av skulereformene på 1900-talet at norske lærarar var meir opptekne av aktivitetane i klasseromma enn kva elevane skal lære (Haug, 2003). I denne samanhengen vert kroppsøvingsfaget sitt klasserom definert som ”gymnastikksalen, slik som og Black og Wiliam (1998a, 1998b, 2006, 2009) sin teori ikkje spesifikt handlar om kroppsøving, men generelt vurderingsteori innan pedagogikk, I samband med evalueringa av Reform 97 (læreplanen før LK06), blei det påpeika at lærarar gav mykje generell ros til elevane, og at det var lite oppgåvespesifikk tilbakemeldingar (Klette, 2003). Utsegn som ”fint” og ”veldig bra” gjekk igjen, medan det var tilsynelatande få faglege vurderingar som blei observert (Haug, 2004, Hertzberg, 2003, Klette 2003, referert i Throndsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009). Stobart (2008) skriv at ros som ikkje er presis, viser seg å ha liten effekt på læringsutbytte, medan det som gir auka læring hjå eleven, er det som vert omtalt som ”powerful feedback”, her omsett til ”innhaldsrike tilbakemeldingar”. Kravet til gode tilbakemeldingar er at dei inneheld informasjon om kva eleven meistrar og kor eleven står i høve til læringsmål, og kva eleven bør gjera for å koma endå nærare læringsmålet (Throndsen, 2011).

Resultata i Leirhaug, MacPhail og Annerstedt (2016, s. 4) sin artikkel viser at det er eit generelt behov for å utvikle ”assessment literacy” blant kroppsøvingslærarane for å betre



vurderingspraksis. Ein treng eit større fokus på dialog med elevane om vurdering, og kritisk refleksjon knytt til vurdering og potensielt uheldige konsekvensar for elevar. Hay og Penney (2013, s. 74) definerer "assessment literacy" som "the development of knowledge and capacities to implement assessment and interpret the outcomes of assessment for all students". Ei slik tolking av omgrepet reflekterer det sosial-konstruktivistiske paradigme av kunnskap som framkjem i det tjuande århundre, kor teorien om kunnskapsutvikling set "den lærande" i sentrum (Leirhaug et al., 2016). Den "vurderingsliterate kroppsøvingslæreren er kjent med læreplan og vurderingsreguleringer, kan lage- og kommunisere vurderingskriterier, og ikke bare ha kunnskap til, men er også ut fra rammer og tilgjengelig ressurser i stand til å iverksette gjennomtenkte vurderingspraksiser" (Leirhaug, 2016b, s. 41). Vidare er det blitt meir vanleg å tilby elevar læringsmoglegheiter som er fleksible innovative, som mellom anna elev-sentrert læring, som krev refleksjon og tilpassing av læraren (Cathcart, Greer & Neale, 2014). Korleis eleven opplev vurdering i kroppsøving, og kva dei lærer av vurdering, er viktige spørsmål i utviklinga av yrkesprofesjonen til kroppsøvingslærarar. Det kan hevdast at eit slikt kunnskapparadigme kan føre til ein vurderingspraksis som fremjar læringsutbytte til eleven.

### 1.1.2 Internasjonale trendar, og forskning på vurdering i Noreg

Vurdering i skulen er ulik på tvers i den austlege-, vestlege og nordiske skulekulturen. I nyare tid er det blitt rapportert om ein betydeleg auke i tilfanget av forskning på vurdering i kroppsøving (Chan, Hay & Tinning, 2011; López-Pastor et al., 2013), sjølv om mesteparten av studia ikkje spesifikt utforskar det pedagogiske arbeidet med vurdering og dets påverknad på læring i kroppsøving (Chan et al., 2011, s. 3). I USA har utdanningsinstitusjonane fått kritikk fordi skulane i aller størst grad praktiserer vurdering "av" læring, og ikkje vurdering "for" læring, noko Stiggins (2002) ropar "varsko her" for i sin artikkel "Assessment Crises: The Absence of assessment FOR learning". Stiggins (2002) meina og at denne praksisen har spreidd seg utover USA sine landegrenser. Over dei siste tiåra har vurdering av læring blitt nytta som grunnlag for seleksjon og kvalitetskontroll (omsett frå "accountability") i den vestlege og austlege verda. Eit døme frå Noreg på kvalitetskontroll, kan vere det aukande kravet om dokumentasjon av vurdering i kroppsøving, som mellom anna resultata i Arnesen et al. (2013) viser. Omfattande standardiserte testar og eksamenar blei på 1900-talet laga for å imøtekomme dei sosiale- og økonomiske krava som eksisterte saman med krava om arbeidarar i ulike yrker. Etter kvart som tida gjekk, blei ein klar over problemet med slike tungtvegande eksamenar (som vil seie at eitt eksamensresultat avgjer heile karakteren i faget)

og at vurdering kan nyttast til noko anna enn seleksjon og ansvarleggjering. Det kunne nemleg bli brukt som verktøy til å støtte- og fremja læring (Berry, 2011; Stiggins, 2002). I vesten, til dømes USA, har ulike ”samfunnspolitiske behov” styrt skulepolitikken og ”testing” (engelsk) har vore ein dominerande vurderingspraksis (Smith, 2009a). Til dømes når ”Sputnik-sjokket” råka USA i 1957, då Sovjetunionen sende opp ein rakett før USA makta å gjere det, førte til ei større satsing på å styrke realfag i skulen. Dermed blei rigide testsystem innført i landet for å ”ta igjen” Sovjetunionen si utvikling (Manger et al., 2010).

I Noreg opplev vi ei satsing på vurdering ved LK06. Den nasjonale satsinga på ”vurdering for læring” starta i 2010 med grunnlag i nasjonal- og internasjonal forskning som viser at vurderingspraksisen har stor betydning for elevane (Utdanningsdirektoratet, 2015). I Noreg fylgjer vi den globale tendensen når det gjeld vurdering ved standardiserte testing, som mellom anna kjem fram i rapporten til Borgen og Prøitz (2010). Den seier at ”i kroppsoving er lærerens notater sammen med resultater fra fysiske tester viktig (s. 11).

”Osloundersøkinga” viser mellom anna at i overkant av 70 % av spurde ungdomskule- og vidaregåandelærarar nyttar standardiserte testar for å måle dugleikar og teknikk ”av og til eller meir hyppig” (Vinje, 2008). Elnan og Sando (2014) på si side undersøker elevane si oppleving av eit prestasjonsorientert klima i kroppsovingsundervisning som er dominert av ein testkultur. Her kjem det fram at dei elevane som har størst behov for rørsleglede; elevar med lavast kompetanse i faget, opplevde denne undervisninga mest negativt (Elnan & Sando, 2014, s. 73).

Sjølv om det kan hevdast at endring av læreplanen i Noreg frå Reform 97 til Kunnskapsløftet (2006, LK06) delvis var støtta og rettferdiggjort med omsyn til kvalitetskontroll, var dei nye reguleringane og måla ved vurdering inspirert av arbeidet til Black og Wiliam (1998). Den hadde som agenda å endre vurderingskulturen og -praksisen i skulen i retning mot ”vurdering for læring” (Tveit, 2014). Læreplandokument er viktig i høve å fremja læring i relasjon til vurdering. God undervegsvurdering avhenger av tydelege ”vegkart” som fremjar viktig læring som læreplanane skal danne grunnlag for (Stiggins et al., 2007). Stiggins, Arter, Chappuis og Chappuis (2007, s. 42) skriv at «Læreplandokument er vegkartet me lærarar brukar, og vurdering er læraren sin ”pedagogiske GPS” som skal guide oss til målet vårt» (s. 42, mi omsetjing). Det er noko ironisk at vurdering for læring som endringsagent, har fått mest fokus på systemnivå, medan lite merksemd er blitt via til eleven sitt perspektiv (Black & Wiliam, 1998a). I det norske lovverket heiter det at ”elevar (...) i den norske offentlege

grunnskuleopplæringa har rett til vurdering, og med det inneber det rett på undervegsvurdering og sluttvurdering samt rett på dokumentasjon av opplæringa” (§ 3-1, Opplæringslova, 2016). Lova seier mellom anna at ”formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven (...) undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane (...)” (§ 3-1, Opplæringslova, 2016). Vurdering er altså eit verktoy for lærarane og ein rett eleven har, og elevopplevingar kring temaet er viktig å løfte fram.

### 1.1.3 Læreplan og formål til kroppsøvingsfaget

I læreplanen for kroppsøvingsfaget, står det i formålet at ”kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede” (Kunnskapsdepartementet, 2015). Formålet i faget er retningsgivande for korleis lærarar skal arbeide med kompetansemåla. Kompetansemåla byggjer på det Utdanningsdirektoratet kallar ”spiralprinsipp”, som vil seie at kompetansemåla byggjer på kvarandre i meir avanserte former. Kompetansemåla er og endra (Rundskriv 08, Utdanningsdirektoratet, 2012) for å sikre ei meir samanhengande opplæring med progresjon, og tydeleggjere det kriteriebasert verdigrunnlaget for lærarane (Arnesen og Leirhaug 2013, s. 10).

Alle elevar ved den offentlege norske grunn- og vidaregåande skule har rett til vurdering etter reglane gitt i Opplæringslova §3 – 1 (2009, sist endra 2015). Lova seier at ”retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa (...)” . Vidare i §3-2 heiter det at ”formålet med vurdering i fag er å fremja læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane” (Opplæringslova, 2009, sist endra 2015). I inngangen av 2000-talet, herska det ei positivisme kring vurdering for læring-litteraturen og kva implementeringa har å seie for eleven sitt læringsutbyte. Eit slikt idealbilette motiverte skular over heile verda samt vurderingsreformene med ein framtrekande vurdering for læring-agenda, Kunnskapsløftet inkludert. Utdanningsdirektoratet (2015) starta si fyrste pulje i satsinga ”Vurdering for læring” i 2010 og er no inne i si sjette pulje.

## Kunnskapsløftet

Innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 var eit resultat av ein skulepolitisk debatt omkring eleven sine dugleikar. Internasjonale komparative undersøkingar, som PISA og TIMSS, viste at dugleikane til norske skuleborn i 2006 var låge, og svakast på det tidspunktet i Norden (Jensen, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2007-2008). Eit kunnskapsløft i basisfaga var naudsynt og politikarar støtta seg til ulike satsingsområder, mellom anna ulike former for tilbakemeldingar (Jensen, 2008). Manglande tradisjon for fagleg tilbakemelding i fag, og ei auka resultatvurdering av elevar, var viktige faktorar for utforminga av Kunnskapsløftet.

Vurdering finn stad med omsyn til standardar, mål og/eller kriterium, som kan vera eksterne, kontekstuelle eller individuelle. Desse standardane er i norsk utdanningssystem direkte knytt til læreplanane i dei ulike faga, og kompetansemåla (Borgen & Prøitz, 2010). Med innføringa av kunnskapsløftet, var det eleven sin kompetanse i faga som skulle vurderast og uttrykkjast i fagkarakterane. Dette la grunnlaget for kompetansemål i kvart einskilde fag. For å i større grad kunne operasjonalisere læreplanen i Kunnskapsløftet, kan den enkelte kommune lage lokale læreplanar (Borgen & Prøitz, 2010), men som alle skal vise til kompetansemåla gitt av utdanningsdirektoratet. I fylgje Sandberg og Aasen (2008) skal lågare forvaltningsnivå fristillast meir enn før på den måten at grunnopplæringa skal styrast nedanfrå, ikkje ovanfrå, innanfor nasjonalt gitte mål. På denne måten får skulen forvalte læringsmål fritt med omsyn til metode og organisering, slik som til dømes ved lokale læreplanar (Møller & Sundli, 2007). Slik kan læraren leggje opp til dømes ein vurderingspraksis som høver til faget, samt dei utviklar eigarskap til læreplanen som kan leggje opp til tydeleg kommunikasjon av læreplan og læringsmål. Det nye styringssystemet handlar om å utforme nasjonale kompetansemål, å ha god kunnskap om elevane sine resultat, gi rom for stor lokal handlefridom, tydeleggjere ansvars plassering og arbeide mot eit godt rettleiing- og støtteapparat, skriv Sandberg og Aasen (2008) i sin rapport. Kunnskapsløftet representerer ein kriteriebasert læreplan, noko som skil seg frå tidlegare normbaserte læreplanar. På denne måten ligg mykje av makta hjå den enkelte kroppsøvingslæraren til å finne gode undervisningsopplegg som legg til rette for god vurdering. Kroppsøvingslæraren kan med dagens læreplan, leggje opp til måtar å vurdere på som er hensiktsmessig for elevane. Integrering av vurdering og vurdering for læring er opp til den enkelte kroppsøvingslæraren og det er ingen spesifikasjonar for metode og innhald (Leirhaug og Annersted, 2015, s. 4).

NOU (Norges offentlige utredninger) og Kunnskapsdepartementet arbeider kontinuerleg mot at den norske skulen skal tilpassast den framtidige skulen. Rapporten, som er leda av Sten Ludvigsen, derav Ludvigsenutvalet, definerer kompetanse slik

Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både, kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres, og kommer til uttrykk gjennom hva personen gjør i ulike aktiviteter og situasjoner. (NOU, 2015, s. 19)

Ludvigsenutvalet framhevar at ”kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger, er forutsetninger for- og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte bruke ulike kompetanser, ferdigheter og holdninger i ulike sammenhenger” (NOU, 2015, s. 19). Kroppsøvlingslæraren må leggje forholda til rette for eleven ved å kommunisera kva som er meint med ”kompetanse”. Etter LK06 ser vi at kompetansemåla i kroppsøving byggjer på nettopp dugleikar, haldningar og etikk og moral, som til dømes fair play (Utdanningsdirektoratet, 2012).

#### 1.1.4 Vurdering på ulike nivå

Det er mellom anna stor debatt omkring temaet vurdering, og det blir sett på som viktig for utdanningspolitikarane å fremja gode tiltak for å kvalitetssikre utdanningsinstitusjonane kor meir fokus på vurdering har vore ein del av det. Konsekvensane av denne debatten ser vi igjen på lærarutdanninga, kor den er blitt utvida til å bli femårig og blitt meir spesialisert. Den er blitt spesialisert ved at ein søker seg inn i lærarutdanninga med ynskje om undervisningskompetanse i klassetrinn 1. – 7.-, eller 5. – 10. klasse, og ein har færre fag i utdanningslauget. Dette er eit døme på ein konsekvens av satsinga på lærarnivå, kor ein forsøker å heve lærarkompetansen ved å ”dyrke” faglærarar. Samstundes skjer det ei satsing på temaet ”vurdering for læring” i skulen frå øvste hald (Utdanningsdirektoratet, 2015). Satsinga har fokus på eit elevperspektiv, som er i tråd med kva lærarane ynskjer, nemleg å fremja vurdering som ein av dei viktigaste faktorane for at eleven skal oppnå ynskja læring (Thronsen et al., 2009). På den andre sida, har den nasjonale satsinga på mellom anna vurdering, ført til fleire endringar i kroppsøvlingsfaget, kor til dømes auka krav til dokumentasjon av vurdering var ein av dei (Arnesen et al., 2013). Fokuset er korleis vi kan

bruke informasjonen om eleven som vurderinga får fram, til å utforme betre læreprosessar (Dobson, Eggen & Smith, 2009).

Det har og endringar på læreplannivå kor mellom anna den siste kunnskapsreforma i Noreg, ”Kunnskapsløftet”, kom i 2006. Den seier mellom anna at skulen skal endre sin rådande ”vurdering av læring-kultur og -praksis” ved å implementere vurdering for læring-strategiar som set eleven i sentrum av læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dei nye reguleringane i høve til vurderingsoppgåvene til lærarane var direkte påverka av arbeidet mellom anna Black og Wiliam (1998), skriv Leirhaug (2016a). Utdanningsdirektoratet gjennomførte ein kraftig gjennomgang av kroppsøvingfaget (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011), noko som resulterte i ein revidert læreplan i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2012). Den nye læreplanen (Kunnskapsløftet, LK06) og revidert læreplan i kroppsøvingfaget, viser at styresmaktene ynskjer å styrke kvaliteten i den norske grunnopplæringa. Kunnskapsdepartementet (2007-2008) viser til endring kor det frå hausten 2007 står skrive i forskrifta om vurdering, at det tydeleg skal skiljast mellom ”fagleg tilbakemeldingar” og ”andre tilbakemeldingar”. I St. Mld. 31 viser Elevundersøkelsen frå 2007, at dei faglege tilbakemeldingane bør betrast, og at omlag halvparten får tilbakemelding om korleis dei kan arbeide vidare for å bli betre i nokon eller fleire fag, medan 18 prosent seier dette skjer i svært få eller ingen fag (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 2).

Til tross for at det både er stor interesse for kroppsøvingfaget og at det er eit fag mange har meiningar om, er det lite forskning på elevvurdering, særleg på eit elevnivå (Arnesen et al., 2013). Endringar på læreplannivå i kroppsøving har førebels vist avgrensa effekt på undervisnings- og vurderingspraksisen i faget (Arnesen et al., 2013, s. 11). Korleis lærarane oppfattar regelverk og vektlegging ved vurdering har blitt studert (Brattenborg, 1995; Hofnes, 1993; Peev, 2001; Ottesen 1994), og resultata syner at ulik praksis for karaktersetning mellom lærarar har vore ei kontinuerleg utfordring, og at dette ikkje er ei særskilt norsk utfordring (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay, 2006; Hay & MacDonald, 2008; Melograno, 2007; Redelius & Hay, 2009; Young, 2011, referert i Arnesen et al. (2013, s. 12)). I Noreg er dei fleste studiane om vurdering i kroppsøving retta mot den vidaregåande skulen, som til dømes Leirhaug (2016b) si artikkelbaserte avhandling. Den doktorgradavhandlinga er publisert i 2016, men empirien er frå før endringane av kunnskapsløftet som skjedde i 2012 (Leirhaug, 2016b). Resultatet til Leirhaug (2016b, s. 88) viser at Noreg har eit stykke igjen før vurdering

for læring er implementert i kroppsøving og kroppsøvingdidaktisk er realisert på måtar som gjer det relevant å undersøkje betydning for faget og elevar sitt læringsutbytte.

Det finst og lite forskning omkring kva elevar lærer i kroppsøvingfaget og korleis dei opplev det å bli vurdert, særleg på ungdomstrinnet (Jonskås, 2010, s. 40 for aktuell kunnskapsoversikt over faget pr. 2011). Aktuell forskning viser at kroppsøvingfaget er eit ”trekt sosialt felt”, kor aktiviteten i seg sjølv blir oppfatta som innhaldet i faget (Borgen & Engelsrud, 2015; Derås, 2014; Wessel, 2014). Frå eit elevsyn viser forskning mellom anna at elevane har eit holistisk syn i høve til vurdering, men dei strevar med å forstå kva dette inneber, kjem det fram i Palm (2014) sin mastergrad. Palm (2014) konkludera med at elevane sjølv bidreg til utematiserte og disiplinerande mekanismar som hindrar læring, og at vurderinga er meir summativ enn formativ. Vidare syner resultatane til Palm (2014, s. 5) at elevane forstod vurdering som ”overskuende og helhetlig, der hvor de ikke helt fattet innholdet”. Leirhaug og Annerstedt (2015) tar i sin artikkel frå 2015, utgangspunkt i den norske konteksten kor dei viser at LK06 er ei læreplanreform som ynskjer å implementera vurdering for læring. Resultatane viser at over halvparten av elevane, frå eit utval frå seks skular, rapporterte liten eller ingen erfaring med ein eller fleire av vurdering for læring strategiane. Studien finn at det å engasjere elevane direkte i vurderingsprosessen er eit viktig satsingsområde. I ein anna artikkel syner resultatane til Leirhaug (2016a) at elevar som rapporterte meir erfaring med vurdering for læring i kroppsøving, ikkje får utbytte i form av betre karakter i faget, samanlikna med elevar som rapporterte at dei har færre erfaringar med vurdering for læring. Vidare skriv han i artikkelen at kroppsøvingfaget har eit validitetsproblem både ved formativ- og summative vurderingar. Dette støtter funna til Arnesen et al. (2013). Resultat frå Kolbeinsen (2016) si kvalitative forskning syner at elevane har generelt liten innsikt i kroppsøvingfaget sitt formål og kva dei skal lære, men likevel har dei ei positiv haldning til faget.

## 1.2 Omgrepsbatteriet ”vurdering”

Allereie i 1967 blei ”vurdering” delt i to, då Michael Scriven forma to viktig omgrepspar, der han skilte mellom formativ- og summativ vurdering (Imsen, 2003). Summativ- og formativ vurdering vert ofte satt opp mot kvarandre som to dikotomier (Thronsen et al., 2009). Omgrepet ”formativ” blir nytta for å identifisera handlingar som skal vera læringsfremjande med utgangspunkt i eleven sin ståstad. Det vert av Black et al. (2004) sett på som ein funksjon

når læraren tilpassar undervisninga for å møte læringsbehova til elevane. Summativ vurdering blei definert som evaluering som ikkje skulle brukast til utvikling og kan vera vurderingar som brukast internt og skal informere samfunnet om den sluttkompetansen eleven har etter grunnskulen (Scriven, 1967; Thronsen et al., 2009). I denne oppgåva vert ”vurdering” definert slik: ”Vurdering – å innhente informasjon om elevens kompetanse. Hvordan denne informasjonen brukes, avgjør formålet” (Slemmen, 2010, ordlista). Vidare skriv Slemmen (2010) at vurdering er ei gruppe prosessar som har som føremål å forstå og trekkje slutningar om eleven sin læringsprosess, framgang og læringsutbytte. Det er ikkje ein eingongsaktivitet med ein bestemt vurderingsmåte, men er prosessorientert ved at den fylgjer eleven sin læringsprosess. Vurdering består av eit stort tal omgrep, som har relasjonar til andre omgrep som til dømes ”aktørar”, ”paradigmer” (sjå kapittel 2.6), ”knytepunkt”, ”kvalitetskriterier”, ”pedagogikk” og ”måling”, som kan belyst innan tema vurdering (Smith, 2009b, s. 19-20). I denne oppgåva vert vurdering knytt til relasjonen ”aktørar” (elev, lærar) og tilhøyrande ”pedagogikk” og ”paradigmar”, for å få fram korleis elevane opplev samanheng mellom formativ vurdering med omsyn til læring i kroppsøvningsfaget.

Ei utfordring for lærarprofesjonen, sett opp mot andre profesjonar, er fagspråket. Som nemnd innleiingsvis stammar mykje av forskingslitteraturen frå USA og Storbritannia. Berre mellom desse to landa der begge land har engelsk som språk, nyttar dei omgrepa ulikt. I Amerika vert gjerne ”karakter” og ”vurdering”, omsett til ”marks” og ”evaluation”, medan på britisk vert desse omgrepa omsett til ”grades” og ”assessment” (Leirhaug, 2016b). Når slik litteratur vert omsett til norsk, kan dette medføre upresise faglege diskursar. I denne oppgåva har eg nytta omgrepet ”vurdering” på same måte som Leirhaug (2016b), der han følger Kunnskapsløftet slik dei bruker det, angående det som gjeld elevar sin faglege læring og kvalitet i læringsutbytte og kompetanse.

Vurdering er blitt eitt av fokuspunkta i den internasjonale- og nasjonale debatten om utdanning og skule. Nokre ser på vurdering som eit styringsmiddel for utdanningspolitikk, medan det for andre representera eit pedagogisk syn kor vurdering er nøkkelen til all læring og at hovudføremålet med all vurderingsaktivitet er fremjing av læring (Smith, 2009b). Det finst altså ulike syn på mellom anna bruken og føremålet med vurdering. Det er brukt både som eit verktøy for å samle inn kunnskap om kvalitet på utdanningssystemet i sin heilheit, som til dømes nasjonale prøvar, PISA, TIMSS med meir, for så å sette inn tiltak kor politikarane finn det føremålstenleg. Slik bruk av vurdering kjem under det Smith (2009b)



kallar vurdering for ”accountability føremål”, og kalla ”kvalitetskontroll. Dei som har eit meir pedagogisk og didaktisk syn på vurdering, hevdar at all vurdering skal fremja eleven sitt aktive engasjement i eigen læring (Smith, 2009b).

Reviewartikkelen til Black og Wiliam (1998a) er ei samanfatning av 250 studiar kor dei ynskte å kartleggje vurderingspraksisen i klasserommet. Dei la særleg vekt på i kva grad vurderingsarbeid, som dei definerte til formativ vurdering, fremja eleven si læring. På dette tidspunktet hadde ikkje «formativ assesement» ein klar og tydleg definisjon som var allment akseptert (Black & Wiliam 1998). I ein nyare artikkel frå 2009, ”Developing the theory of formative assessment”, forklarar Black og Wiliam at dei tilbake i 1998 ynskte å samle det som eksisterte av relevant forskingsresultat for formativ vurdering, for mellom anna å kunne klargjere og etablere ein tydleg definisjon av nettopp dette omgrepet. Under kjem ei kort omgrepsforklaring for vidare bruk av vurdering-omgrepa i oppgåva. I kapittel 2 vert omgrepa greia ut med omsyn til mi teoretiske forankring.

**Vurdering for læring**, som til dømes undervegsvurdering, har til hensikt å sjå framover ved at vurderinga skal nyttast til å bestemme neste trinn i læringa og undervisninga. Hensikta er å støtte- og auke eleven si læring. Denne typen vurdering fokuserer på læraren og eleven som er i klasserommet (eller gymnastikksalen), og vurderinga skjer kontinuerleg med bruk av ord og verbal tilpassing til den einskilde elev. Hovudpoenget med vurdering for læring er å trekke vurdering og læring nærare kvarandre. Vurdering for læring følgjer eleven sin læringsprosess slik at personleg framgang og læringsutbytte blir forma i lys av den vurderinga som blir gjort under prosessen (Smith, 2009a). I denne prosessen er kommunikasjon med elevane viktig, ved mellom anna tilbakemelding samt diskusjon av tiltak saman med eleven, for å nå nye-mål og utfordringar i eleven sin læringsprosess (Black & Wiliam, 2009). Det er viktig at tilbakemeldinga, i form av ord, relaterast til den enkelte elev sin progresjon med omsyn til kriterier og er konkret. Omgrepet formativ vurdering vert og nytta. Leirhaug (2016b, s. 12) skriv at formativ vurdering er ”vurderingens læringsfremmende funksjoner (...)”. Han skriv vidare at vurdering for læring, har sidan 1990-åra vore eit konsept av formativ vurdering, og at Wiliam (2011, referert i Leirhaug, 2016b, s. 12) påpeikar at ”vurdering for læring er å foretrekke framfor formativ vurdering”, grunna sin plass i skulekonteksten. Det er verd å merke seg at det sitatet er mynta på forfatternen si personlege tolking. Fagleg vert ”vurdering for læring” og ”formativ vurdering” sett på som to synonym.

**Elevmedverknad**, som er lovfesta skal skje i vurderinga, er lett å integrere som komponent og den er autentisk og planlagt med omsyn på ein spesiell læringskontekst (Smith, 2009a, s. 12). Dette er ein fin måte å skape eit demokratisk (vurderings)klima i klassen.

**Vurdering av læring** har sjeldan elevmedverknadskomponent, den er altså lite demokratisk i motsetnad til formativ vurdering, som baserer seg på gjensidig kommunikasjon. Vurdering av læring skjer ved bestemte tidspunkt som ofte er fastsett langt fram i tid (kan vere ein prøve, presentasjon m.m.) kor ein nyttar karakter eller prosent relatert til kriterium og standardar som er kontekstuavhengig og er pålitelege i forhold til nasjonale- og internasjonale samanlikningar (Smith, 2009a, s. 12). Eit anna brukt omgrep for vurdering av læring er ”summativ vurdering”. Dømer på summativ vurdering er halvårsvurdering, som alle har rett på, eller vurdering av eit munnleg framlegg i naturfag. Den skal innehalde informasjon om eleven sin kompetanse i faget og gi dei rettleiing om korleis dei kan utvikle kompetansen vidare (Utdanningsdirektoratet, 2016). Vurdering for læring kan til dømes vere summativ, der ein til dømes kartlegg kva eleven kan på eit gitt tidspunkt (summativ) og følgjer dette opp med ei formativ tilbakemelding.

**Sluttvurdering** er den endelege vurderinga av oppnådd kompetanse i ulike fag, ut frå kompetansemål, og i ungdomsskulen skjer dette ved terminslutt i vårsemesteret i tiande klasse.

I laupet av dei siste 20 åra har ulike forskingsmiljø spreidd budskapet om at formativ vurdering kan vera svært viktige bidragsytarar for eleven si læring, og læraren si undervisning (Black & Wiliam, 1998a; Leirhaug, 2016a). I John Hattie sin Visible Learning-syntese (synleg læring-syntesen) har tilbakemeldingar ein høg effektstorleik, som indikera at formativ vurdering er ein av dei mest effektive påverknadsfaktorane med omsyn til akademisk læring og prestasjon (Hattie, 2009; Hattie, Goveia & Yates, 2014). Fokus på formativ vurdering har og auka spesifikt for kroppsøvningsfaget (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016a, 2016b; López-Pastor et al., 2013). Vurdering for læring i kroppsøving er i nordisk litteratur skildra i artikkelen ”Assessing with new eyes? (...)”, skriven av Leirhaug og Annersted (2015, s. 3) og i doktorgradavhandlinga til Leirhaug (2016, s. 26) med utgangspunkt i Black og Wiliam (1998a). Black og Wiliam (1998a) skriv at samla sett er det ein svak vurderingspraksis blant lærarar, dette med omsyn til vurderingspraksis, slik det var skildra i kapittel 1.1.1.

Diskusjon kring vurdering krev eit presist fagspråk, slik Weston, McAlpine og Bordonaro (1995) har argumentert for. Dersom litteraturen om formativ vurdering skal bidra til å forbetra undervisning, må ein ha eit felles språk (Weston et al., 1995). Dette vert også påpeika i Stortingsmelding 31, kor det vert hevda at det vert jobba med å heva læraren sin kompetanse i elevvurdering med bakgrunn i at fleirtalet av elevane ikkje veit kva kriterium dei vert vurdert ut ifrå. Det trengs mykje trening og eit meir presist språk med gode system for tilbakemelding frå elevane (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008, s. 25). Det blei identifisert fire komponentar i vurdering: kven deltek, kva rollar finst, kva for teknikkar kan bli brukt og i kva situasjonar desse teknikkane kan oppstå (Weston et al., 1995). Forfattarane meina instruksjonsundervisning bør basera seg eksplisitt på dei fire komponentane i lys av læringsmålet med fagets tema.

### 1.3 Vurdering i kroppsøving

Dersom læraren fokuserer på feedback og endrar eigen praksis/øvingsoppgåve, om det er nødvendig, er sterkt relatert til grad av læring hjå eleven (Hattie & Timperly, 2007, Elnan & Sando, 2014). Desto meir tid eleven er i situasjonar kor læraren aktivt overvakar korleis eleven utviklar seg (sin praksis), jo meir lærar eleven (Silvermann, 2011). For at læraren i større grad kan fylgje opp elevane og at dei kan få ein meir heilskapleg innlæring, kan læraren nytta mellom anna ”HEIL-DEL-HEIL”-metoden kor ein gjennomfører heile øvinga fyrst, og delar øvinga opp i delar, sett saman igjen til ein heilskap til slutt (Brattenborg & Engebretsen, 2001). Slik kan læraren fylgje elevane tett opp med rettleiing og tilbakemelding i høve til på førehand kommunisert læringsmål. Ein viktig del av læraren sitt arbeid med undervegsvurdering, er val av øvingar og ikkje minst læraren si evne til å differensiera.

På kva måte læraren vel å undervise og vurdere på, avgjer om læring og vurdering vert knytt saman. Korleis dette føregår er i større grad opp til læraren med dagens læreplan som gjev meir metodefrihet, enn kva det var tidlegare. I lys av dette viser forskning at omlag halvparten av kroppsøvingslærarane har endra undervisningspraksis etter innføring av LK06 (Arnesen et al., 2013, s. 18), og dei hevdar at grad av endring delvis er knytt til sider ved lærarane sin praksisteori.

Chan et al. (2011) skriv mellom anna i sin artikkel om fem ”vurderingsdomener” som er rammeverket for tileigning og overføring av kunnskap. Desse fem domena er ”ideologisk

vurdering” (ideological assessment), ”oppfatta vurdering” (perceived assessment), ”operasjonalisert vurdering” (operational assessment), ”utøvd vurdering” (elevane si tolking- og oppfatning av vurdering, experiential assessment) og ”oppfatta- og reprodusert vurderingspraksis” (realized assessment). Det erfarte vurderingsdomenet representerer elevane si tolking og oppfatning av den vedtekne vurderingsforma og der den finn stad, som til dømes i kroppsøvingstimen (Chan et al., 2011, s. 6). I høve til det internasjonale fokuset, det auka forskingstilfanget (Lopez-Pastor et al., 2013; Chan et al., 2011) samt den nasjonale satsinga som fylgje av dette, vil det vere spennande å utforske elevane sine kvalitative opplevingar i høve til den utøvde vurderinga (experiential assessment).

For å auke kvaliteten i kroppsøvingfaget, krev det mellom anna meir informasjon om korleis elevane opplev kroppsøvingfaget, med omsyn til læring (Leirhaug, 2016b; Smith, 2009a). Jo breiare kunnskap om mottakaren sine opplevingar av faget, jo betre moglegheiter har kroppsøvingslæraren til å leggje til rette for læring til den enkelte elev, ved hjelp av vurdering for læring. Vidare veit vi lite om korleis elevane opplev vurdering- og vurderingssituasjonar samt kva dei lærer i faget kroppsøving, og det er då viktig å løfte fram eleven si stemme (Leirhaug, 2016b). Cathcart et al. (2014, s. 790) skriv at den noverande forskinga har mangelfull informasjon om mellom anna behovet for konkret ”feedback” i forhold til læring.

#### 1.4 Problemstilling

Vurderingssituasjonar er komplekse ved at det er mange faktorar som spelar inn, som til dømes retningslinjer for fag, fagtradisjon og forsking. At det finst lite forsking på vurdering på ungdomstrinnet og om vurdering frå eit elevsyn, skapte perspektivet for oppgåva. ”Kva for aspekt ved vurdering ynskjer eg å få fram hjå eleven”, var eit sentralt spørsmål. Svaret blei raskt at eg ynskte å få fram ”elevsynet” knytt til vurdering for læring. Med ”elevsyn” meina eg mellom anna opplevingar, refleksjonar og korleis elevane skildrar ulike vurderingssituasjonar. I denne oppgåva vil eg undersøkje korleis elevane opplev kroppsøvingslæraren vurderingspraksis. For å få fram elevperspektivet, nytta eg kvalitativ metode og semistrukturerte intervju var ein eigna intervjuform for å fremja deira opplevingar.

Etter eigen erfaring gjennom utdanning og praksis samt yrkesutøvande kroppsøvingslærar, og lest teori har eg stilt meg nokre spørsmål, som eg ynskjer å finne svar på ved å stille spørsmålet:

*Korleis opplev åtte elevar frå 9.- og 10. klasse ved to ulike ungdomsskular læraren sin vurderingspraksis i kroppsøvingfaget?*

Fokuset i denne oppgåva er på ”formativ vurdering”, då det er viktig å få fram eleven sin oppleving av læraren sin formative vurderingspraksis i kroppsøving.

## 2. Teori

Eg vil i dette kapitlet greie ut om teori kring vurdering som er relevant for ungdomsskuleelevar sin læring. Eg ynskjer og å få fram samanhengen mellom vurdering på systemnivå (læreplan) til elevnivå, som blei nemnd i innleiinga. Omgrepa som blei nemnd i innleiinga, vil her bli greia ut i sitt teoretiske habitat. Vurdering har i denne oppgåva fokus på korleis eleven opplev læraren sin vurderingspraksis, og om praksisen bidreg til å fremja læring og på den måten er i tråd med prinsipp for vurdering.

### 2.1 Teoretisk forankring

”The grade alone provides no learning.” (Leirhaug et al., 2016, s. 1).

Black og Wiliam utvikla sin vurderingsteori på slutten av 90-talet (Black & Wiliam, 1998a, 1998b) og tidleg på 2000-talet (Black & Wiliam, 2006, 2009, 2012), og dei har hatt stor innverknad på vår nasjonale- og internasjonale vurderingskultur med sin formative vurderingsteori. Vurderingsteorien inneheld mellom anna fem nøkkelpriinsipp for ”vurdering for læring” (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Desse fem nøkkelpriinsippa er tufta på involvering av elevane i vurderinga med omsyn til å fremja læring ved kommunikasjon mellom lærar og elev. Dei vert nærare presentert under, då desse nøkkelpriinsippa danner strukturen i resultat- og diskusjonsdel.

1. Klargjering- og deling av kriterier for måloppnåing
2. Å skape diskusjonar og situasjonar som kan avdekkje læring
3. Framoverretta feedback
4. Kvarandrevurdering
5. Eigenvurdering

(Black & Wiliam, 2009, s. 8).

Leirhaug (2016b) skriv at Black og Wiliam (2012) utforskar desse nøkkelstrategiane i kontekst av Engström (1987) sin kulturell-historisk aktivitetsteori, og viser til korleis læringsrommet, forstått som eit ”community of practice” eller ei ”figured world” kan hjelpe med å byggje ei forståing av korleis vurdering for læring strategiane kan virke (Lave & Wenger, 1991; Holland et al., 1998, referert i Leirhaug, 2016b, s. 28). Vidare skriv Leirhaug (2016b, s. 28) at felles for dei nemnde teoriane er at dei i eit større bilete representera ei form

for pedagogisk humanisme som ”likestillar” lærar og elev som individ, med egne meiningar og interesser. Han klassifiserer denne teoritilnærminga som ”eklektisk”, men den visar framleis korleis vurdering for læring og tilhøyrande nøkkelstrategiar er godt forankra i eit sosiokulturelt læringsperspektiv, og ein slik kan trekkje parallellar til Vygotskij sin idé om den proksimale utviklingssonen (Leirhaug, 2016b, s. 28).

Elevmedverknad er lovfesta i Opplæringslova mellom anna for å sikre at elevane deltek aktivt i eigen læring (Opplæringslova, 2017). Kunnskapsdepartementet omtalar det gjennomgåande i lover, læreplanverk og i læringsplakaten. I prinsipp for opplæringa kan vi lese fylgjande:

Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa. I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa. I arbeidet med faga er elevmedverknad med på å gjere elevane meir medvitne om egne læringsprosessar, og det gir større innverknad på eiga læring. (Utdanningsdirektoratet, 2006b)

Vurdering for læring starter allereie når læraren deler læringsmål og forventningar, saman med elevane. Det blir kommunisert på eit språk elevane forstår og gjerne supplert med dømer (Stiggins, 2007). Ei av hensiktene med vurdering for læring er mellom anna at elevane skal bli ”meir sjølvstyrande lærande”, og vera medverkande i sin eigen læringsprosess (Deci & Ryan, 1985; Hagger & Chatzisarantis, 2007). For å bli det, må eleven kjenne til- og forstå læringsmåla i faget, samt jobbe mot desse læringsmåla der ein forstår prosessen, som og er ei viktig side ved motivasjon for læring (Pintrich, 2000). Difor er det viktig å gi elevane tydelege kriterier som kan bidra til å rettleie elevane mot læring (Gibbons & Kankkonen, 2011, s. 7). For elevar som sett seg høge mål, kan det fungera som ei kjelde til å vedlikehalde og utvikle motivasjon for vidare læring (Thronsen, 2011). På denne måten kan elevane få moglegheit til å samanlikne og analysere egne dugleikar, og dei er aktive i eigen læring med utgangspunkt i læringsmål gitt av læraren. Black og Wiliam (2009) peikar på at dei fem nøkkelstrategiane ikkje berre er ein monolog, men er ein dialog mellom elev og lærar. Slik kan lærar og elev skape diskusjonar og samtalar som fremjar læring og i tillegg leggje til rette for feedback og feedforward.

## 2.2 Vurdering

Vurdering i skulesamanheng er direkte knytt til lovdokument, læreplanar og teori (Black & Wiliam, 1998a, 2012; Fröberg & Jonsson, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2015; Opplæringslova, 2009, sist endra 2015). Gjennom forskning gjort mellom anna av Black og Wiliam, (1998, 2006, 2009) og Chan, Hay & Tinning (2011) samt store analyser, som til dømes Hattie og Timperly (2007) og Black og Wiliam (1998a), har teori bidrege til å forme delar av læreplanar og lovdokument som til dømes Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 og Opplæringslova i den norske skulen.

Formålet med vurdering kjem tydeleg fram i Opplæringslova (2009) kor det mellom anna står at vurdering i fag skal ”fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidat undervegs og ved avslutninga til faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane (...)” (Opplæringslova, 2009, § 3-2 Formålet med vurdering). Vurdering er i kroppsøving, som i alle andre skulefag, eit verktøy for læraren, men er og viktig for eleven sin motivasjon, læring og trivsel (Engh et al., 2007; Leirhaug & MacPhail, 2015; Slemmen, 2010). Ved riktig bruk kan dette bidra til auka motivasjon blant elevane for å oppnå læringsmål. Det finst ulik praksis av korleis ein nyttar vurdering som verktøy. Det er viktig å presisere at vurdering skjer på to måtar. Den eine er ein liten del av det, men for eleven er det gjerne den delen som betyr mest, nemleg sluttvurdering (Smith, 2009b). Den andre delen, formativ vurdering, kan anten vera samtalar med eleven, ulike former for elevmedverknad, tidtaking/måling og anna.

Stiggins et al. (2007, s. 2) nyttar omgrepet ”classroom assessment literacy” (vurderingskompetanse, mi omsetjing) og viser til at den kompetansen er sjølv fundamentet for framgang hjå eleven sin læring. Vurderingskompetente lærarar forstår at vurdering gagnar fleire brukarar/aktørar, som til dømes elevar, og imøtekjem hensikta med å støtte og verifisere læring hjå eleven (Stiggins et al., 2007). Vurderingskompetanse i klasserommet vert definert ”som kunnskapen- og dugleikane som trengs for å gjere to ting: (1) samle inn presis informasjon om måloppnåing hjå den enkelte elev og (2) bruke vurderingsprosessen og vurderingsprosessens resultat på ein effektiv måte for å betre måloppnåinga hjå eleven” (Stiggins et al., 2007, s. 2). Definisjonen seier at det å vera vurderingskompetent handlar om å ha tilstrekkeleg kunnskap til å finne metodar som er føremålstenelege for å hente inn informasjon om måloppnåingane til eleven.



At elevane opplev at den formative vurderinga til læraren fungerer og at den er viktig for dei, er avgjerande for vidare læring (Black & Wiliam, 2009, Leirhaug 2016b, Stobart, 2006).

Validitet innan vurdering handlar om hensikta med vurdering – om metoden eller handlingslaupet er eigna til å oppnå det ein ynskjer, nemleg om vurderingsarbeidet fremjar læring (Stobart, 2012). Validitet handlar vidare om korleis resultata av ei vurdering er tolka og nytta til å fremja læring (Stobart, 2006). Dersom undervegsvurdering har til hensikt å stimulera eit læringsklima for å fremja vidare læring, fortel graden av validitet om dette vert oppnådd. Oppnår læraren dette, kan ein hevde at vurderingspraksisen er valid og ein har eit validitetsargument.

Vurdering for læring har og møtt noko motstand. Torrance (2007) har uttrykt kritikk mot vurdering for læring. Andre teoretikarar har og heva si røyst ved mellom anna det empiriske grunnlaget som har ført til promotering av formativ vurdering, om fagleg spesifitet er tilstrekkeleg utgreia og om moglegheiter for genuin implementering av vurdering for læring i større skala (Birenbaum m. fl., 2015; Bennett, 2011; Torrance, 2012, referert i Leirhaug, 2016b, s. 27). Tydeleggjering av mål og kriterier kunne føre til at elevane orienterte seg instrumentelt mot måla, som kan føre til ei utilsikta innsnevring av læreplanen, frykta Torrance (2007, s. 282).

### 2.2.1 Vurdering for læring

I litteraturen vert faglege vurderingar og tilbakemeldingar som skal fremja eleven sin læring, omtalt som ”vurdering for læring”, eller ”assessment for learning» (Leirhaug, 2016b; Black & Wiliam, 2006). Dette omgrepet inngår som del av det som er kjent som ”formativ vurdering”. Eit anna omgrep, undervegsvurdering, er ei form for formativ vurdering, men den kan og vera summativ, som skildra i kapittel 1.2. Summativ vurdering handlar i større ein konkret stadfesting om kor eleven er seg i høve til læringsmål, til dømes kommunisert ved ein tal- eller bokstavkarakter.

#### Formativ vurdering

Omgrepet ”formativ vurdering” finn vi tidleg i norske læreplanar. I retningslinjene for ”Mønsterplan 87 (M87)” blei St. Mld. 16 ein milepæl i den norske regjering si misnøye til vurderingspraksisen, og nye retningslinjer for å støtte eleven sin læring vart til (Kirke- og

Undervisningsdepartementet, 1987; Kunnskapsdepartementet, 2006-2007; Leirhaug & Annerstedt, 2015; Tveit, 2014).

Omgrepet formativ vurdering blei etter kvart utvikla vidare, mellom anna gjennom arbeidet i The Assessment Reform Group (ARG), som Black og Wiliam var ein del av. Denne gruppa formulerte fylgjande definisjon av formativ vurdering: ”The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how to best get there” (ARG, referert i Throndsen et al., 2009, s. 27). Definisjonen er nokså lik den frå Black og Wiliam forma i 1998, men noko meir spissa. Her seier den at formativ vurdering er ein prosess kor læraren samlar inn og fortolkar informasjon på kor elevane er i læringslaupet, for deretter å planleggje korleis ein på best mogleg måte kan arbeide vidare for å nå målet. Black og Wiliam (1998a) definerer formativ vurdering som: ”(...) as encompassing all those activities undertaken by teacher, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged” Black og Wiliam (1998a, s. 7-8). Denne definisjonen viser at formativ vurdering ikkje er ein særskilt metode å vurdere på, eller ei bestemt prøveform, men vert heller sett på som handlingane lærarane og eventuelt elevane sjølv gjer for å innhente informasjon om eleven sin læring. På grunnlag i eleven si læring, vert tilbakemeldingar danna slik at lærings- og undervisningsaktivitetane som elev og lærar er engasjert i, kan betrast og endrast.

Black, Harrison og Lee (2004) skil mellom ”vurdering for læring” og ”formativ vurdering”. Her ser forfattarane på ”vurdering for læring” som hensikta (purpose), medan ”formativ vurdering” er funksjonen (function) eller korleis det faktisk blir. Dette sitatet belyser det:

Assessment for learning is any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students’ learning. (...). An assessment activity can help learning if it provides information that teachers and their students can use as feedback in assessing themselves and one another and in modifying the teaching and learning activities in which are engaged. Such assessment becomes ”formative assessment” when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs. (Black et al., 2004, s. 10)

Skillet mellom ”formativ vurdering” og ”vurdering for læring” rettar fokus på det som faktisk skjer i klasserommet eller læringsarenaen. Det kan vere i gymnastikksalen, symjehallen og elles der kor kroppsøving kan skje. Sjølv vurderinga finn stad for å fremja læring. Den blir formativ når tilbakemeldinga viser sin funksjon via kommunikasjon mellom elev og lærar. Stobart (2008) gir dømer på at formativ vurdering handlar om å ta utgangspunkt i kor eleven er i læringslaupet, og å samle inn ”bevis” som til dømes i klasseromsituasjonar, interaksjon og dialog mellom lærar-elev som til dømes tilbakemelding til eleven. Throndsen et al. (2009) skriv i sin evalueringsrapport til Utdanningsdirektoratet at vurdering er formativ dersom den fører til handlingar hjå den lærande (her: elev) som gjer at eleven kjem nærare læringsmålet. Dei fem nøkkelstrategiane (sjå side 17) kan fungera som verktøy for handlingar læraren gjer for å oppnå det Throndsen et al. (2009) skildrar.

Sadler (1989, s. 120) definerer formativ vurdering slik: ”formative assessment is concerned with how judgments about the quality of student responses (performances, pieces, or works) can be used to shape and improve the student's competence by short-circuiting the randomness and inefficiency of trial-and-error learning” (s. 120). Definisjonen seier at læraren sine vurderingar av kvaliteten på eleven sin respons på ulike aktivitetar (ferdigheiter m.m.), er avgjerande for eliminering av det som ikkje er viktig, og det som er skadeleg for eleven si læring. Definisjonen fokuserer på korleis læraren kan handtera eleven sin respons, og dermed bidra til auka læring. Sadler (1989) talar her om ein vurderingsprosess som har to viktige komponentar, nemleg feedback og feedforward.

Både Sadler (1989) og Black og Wiliam (1998a) sine definisjonar ovanfor legg informasjonen dei får frå elevane til grunn for vidare arbeid mot læring. Sadler (1989) sin definisjon er noko smalare enn Black og Wiliam (1998a) sin definisjon. Sadler (1989) ser på den umiddelbare responsen til elevane på visse aktivitetar, medan Black og Wiliam (1998a) sin definisjon ikkje ser på ein bestemt metode å vurdere på, men heller handlingane sett under eitt for å fremja læring og vise kvar eleven er i høve til læringsmål ved til tilbake- og framovermeldingar (feedback og -forward).

Vurdering handlar ikkje om å presentera ein absolutt bedømming av eleven si læring, og det representerer heller ikkje ein karakter i eit tema. Vurderinga er resultatet av læraren sin forståing som han/ho har danna seg om eleven sin læring, basert på informasjonen som er samla inn. Dette kan uttrykkjast med verbal tilbakemelding, tal, eller karakter (Engh et al.,

2007). Det er viktig å presisera at å få karakter er del av undervegsvurdering. Karakteren læraren gir, fortel eleven kor han eller ho er på det tidspunktet (som og bør bli støtta opp med ei munnleg tilbakemelding). Det er vanleg å teste elevane på eitt gitt tidspunkt, vanlegvis etter ein er ferdig eller på slutten av eit tema. Ein måler kva eleven meistra på akkurat det tidspunktet, sett opp mot gitte kriterier. Det kan avdekkje ein total måloppnåing, i plassen for å avdekkje svakheiter og korleis eliminere dei. Samstundes kan ein avdekkje- og tette eventuelle ”gap” mellom læringsmål og kor eleven er på eit tidspunkt (Hattie & Timperley, 2007; Stiggins & Chappuis, 2005; Juwah, 2004). Vidare kan informasjonen ein får frå vurderinga, til dømes ein test, kome for seint i forhold til at ein nyttar informasjonen vidare for å skape framgang. I lys av dette, hevdar Leahy, Lyon, Thompson og Wiliam (2005, s. 1) at vi må bevege oss vekk frå ”kvalitetskontroll ved læring” (quality control in learning) til ”kvalitetssikring” (quality assurance). Tradisjonelt sett avdekkjer ein kven som har lært- og ikkje lært eit bestemt tema ved ein ”kvalitetskontroll ved læring”. Læraren kan, i kontrast til dette, ved vurdering for læring justere læringsmetode og innhald medan læring skjer, som blir ein tilnærming til ”kvalitetssikring”. ”Kvalitetssikring” involverer og eit skifte frå ”teaching” til ”learning”, der fokuset er kva elevane får ut av prosessen heller enn kva læraren legg vekt på. Leahy et al. (2005) illustrer dette med spøken: ”elevane er på skulen for å sjå på at lærarane jobbar” (s. 1).

Black og Wiliam (1998) laga ei samanfatning av 250 ulike studiar for å kartlegge vurderingspraksis i klasserommet. Vurdering forsøker å forstå eleven sin læringsprosess, framgang og læringsutbytte. På denne måten kan det skje ein personleg framgang og eit læringsutbytte gjennom vurderingsprosessar som formativ vurdering. Derav får vi omgrepet ”formativ vurdering” (Smith, 2009a). Ein avgjerande faktor for formativ vurdering og følgeleg feedback, er at den skal innehalde informasjon om korleis eleven skal arbeide vidare (Cathcart et al., 2014; Orsmond, Maw, Park, Gomez & Crook, 2013). For at tilbakemelding skal vere nyttig, er det ein føresetnad at den er konstruktiv, at tilbakemeldinga bidreg til at eleven sjølv utviklar dugleikar til å vurdere eigen prestasjon, samt gjere det mogleg for eleven å tette ”gapet” mellom førebels- og ynskjeleg nivå (Juwah, Macfarlane-Dick, Matthew, Nicol, Ross & Smith, 2004; Cathcart et al., 2007). Eleven si forståing av vurdering er grunnleggjande for at elevane skal kunne nyttiggjere seg av den. Black og Wiliam (2009, s. 8) og løftar fram eigenvurdering som eit viktig område innan formativ vurdering og vert mellom anna definert som ein av nøkkelstrategiane. Korleis eleven respondera på vurdering, blir då avgjerande for vidare arbeid (Sadler, 1989).

### Summativ vurdering

Denne typen vurdering står ofte i kontrast til formativ vurdering, som er ynskjer å forstå eleven sin læringsprosess, framgang og læringsutbytte. Summativ vurdering, eller vurdering av læring, gir i større grad ei presis skildring av eleven sitt læringsutbytte på eit gitt tidspunkt. Informasjonen kan summerast opp ved ein karakter eller nivå (Slemmen, 2010, ordlista). Karakterane ungdomsskuleelevar får ved til dømes jul er halvårsvurderingar, som er å rekna som undervegsvurdering. Denne karakteren skal gi uttrykk for kor eleven er komen ut i frå det som er forventa på det tidspunktet vurderinga vert føretatt. Til dømes gir den uttrykk for kor eleven ligg i turn, i høve til læringsmål og kompetansemål. Karakterane som elevane får ved 10. trinn (vårsemester) er sluttvurdering, og blir ofte blanda med summativ vurdering. Sluttvurderinga fortel kva kompetanse eleven har oppnådd ved avslutninga av opplæringa (vårsemesteret i tiande klasse). Til dømes kan ein kroppsøvlingslærer velje å definere ”samarbeid med andre elevar” i lys av kompetansemål, eigen fagleg kunnskap eller i dialog med kollegaer. Deretter vert denne definisjonen gjort kjend for elevane i forkant av ei økt kor samarbeid er fokus. I lys av kriteriene læraren har satt på førehand, kan læraren analysere eleven sine dugleikar i samarbeid ved observasjon og eventuelt dialog i høve til læringsmål. Denne dialogen inneheld mellom anna feedback, feedforward og feed-up som er ein av nøkkelstrategiane til Black og Wiliam (2009) og ein føresetnad for motivasjon i faget (Thronsen, 2011) og læring (Hay, Chan & Tinning, 2011). Det kan då vere eit formativ preg av den summative vurderinga læraren gjev eleven.

### 2.3 Vurderingspraksis

”I flere utredninger slås det fast at det er en svak vurderingskultur og vurderingspraksis i norsk skole. Systematisk vurdering brukes i liten grad som utgangspunkt for elevenes læring”. (Thronsen, 2011, s. 165)

Det finst få studiar som fokuserer på formative vurderingsprosessar (Leirhaug, 2016b). Likevel aukar tilfanget, særleg etterkvart som erfaringa med ny læreplan LK06 og rundskrivet til læreplanen for kroppsøving aukar (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2012). Leirhaug og Annerstedt (2015, s. 3) nyttar i sin artikkel fire nøkkelprinsipp for vurdering for læring, som dei har henta og tilpassa frå Black og Wiliam (1998), tidlegare brukt av MacPhail og Halbart (2010). Desse nøkkelprinsippa vert nytta for å undersøkje ”vurdering for læring” i

kroppøvningsfaget. Dei fire<sup>1</sup> prinsippa er i stor grad prinsipp som fokuserer på elev- og elevinvolvering innan vurderingspraksis:

1. Sharing learning intentions with students
2. Sharing criteria for success
3. Involving students in assessing their own (and other students') learning and
4. Providing feedback that moves learners forward

(Leirhaug & Annersted, 2015, s. 3).

Prinsippa blei formulert for å rettleie læraren i implementeringsprosessen av vurdering for læring i deira praksis. Dette er og viktige prinsipp som ein finn i vurderingsforskrifta som er forankra i Opplæringslova (2009, sist endra 2015) og er del av arbeidet med implementering av vurdering for læring som satsingsområde (Utdanningsdirektoratet, u.å, referert i Leirhaug, 2016, s. 35). Leirhaug (2016b) konkludera i sin doktorgradavhandling at kroppøvningslærarane framleis har ein veg å gå før dei nyttar nøkkelpriinsippa for vurdering for læring på ein tilfredsstillande måte. Dette til tross for at dei jobba spesifikt med vurdering i den perioden som empirien blei samla inn.

### 2.3.1 Tilbakemelding

”Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative” (Hattie & Timperley, 2007, s. 81).

Tilbakemelding er ein av dei viktigaste faktorane i ein læringsprosess. Om eleven oppnår læring, avhenger mellom anna av korleis eleven nyttar tilbakemeldinga læraren gir, og korleis eleven nyttar den til å sjå kor han/ho er i høve til læringsmål. Hattie og Timperley (2007, s. 82) skriv at ”feedback has no effect in a vacuum; to be powerful in its effect, there must be a learning context to which feedback is addressed”. Det er ulike måtar å gje tilbakemelding til elevane på. Slik sett er det viktig at læraren har tilstrekkeleg kunnskap om metodar og ”timinga” for å gje tilbakemelding. Under vert omgrepet ”feedback” belyst i eit teoretisk perspektiv.

---

<sup>1</sup> I Black og Wiliam (2009) er det fem nøkkelpriinsipp på grunn av at forfattarane har ”eigenvurdering” og ”kvarandrevurdering” som to ulike punkt. Leirhaug og Annerstedt (2015, s. 3) har slått dei to punkta saman til eitt punkt.

Feedback er ofte nytta i det norske (munnlege) språket, og tyder ”tilbakemelding”. I denne oppgåva dei to omgrepa rekna som to synonym av kvarandre. Oppgåva tek utgangspunkt i Ramaprasad (1983, s. 4) sin definisjon av feedback: “Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way” (Ramaprasad, 1983, s. 4). Dersom informasjonen ikkje vert brukt til å ”tette” kunnskapsholet, eksisterer det ingen læring (Cathcart et al., 2014; Juwah et al., 2004). Som del av tilbakemeldinga bør eleven og få ein framovermelding (feedforward) som inneheld informasjonen som fylgjer- eller kjem i staden for karakteren. Den informasjonen kastar ljøs over læringssituasjonen til eleven der han/ho er, og den har klare detaljar om styrkjer og svakheiter i høve til oppnådd kunnskap, dugleikar og læringsprosessar. Dette er informasjon som har moglegheit for å motivere elevane til å ta steget vidare mot læringsmålet, men det kan og virke motsett og virke de-motiverande (Black & Wiliam, 1998a; Engh et al., 2007; Hattie & Timperley, 2007; Juwah et al., 2004).

I fylgje Black og Wiliam (1998a, s. 48) kan tilbakemelding betraktast som eit system som inneheld fire grunnleggjande nøkkelfaktorar

- Informasjon om eleven sin ståstad knytt til læringsmål
- Informasjon om referansemålet til læringsmålet. Kor eleven er i høve til læringsmål – kan dette identifiserast.
- Ein tilfredsstillande metode for å analysere dei to føregåande punkta i forhold til kvarandre (referansemål og eleven sin ståstad i forhold til læringsmål). Vidare samle inn informasjon om ”gapet” mellom dei to måla.
- Ein metode for å bruke føregåande informasjon til å eliminere gapet

(Black & Wiliam, 1998a, s. 48).

Ei utfordring kroppsøvingslæraren møter, er å bedømme aktiviteten til eleven etter tilbakemelding og oppfylginga av tilbakemelding. Tilbakemeldinga ynskjer å ”tette” eit ”gap” mellom førebels nivå, og eit ynskja nivå, og då er oppfylging av eleven i etterkant av ein dialog viktig i høve til læringsmål (Juwah et al., 2004; Black & Wiliam, 1998a). Ei formativ tilbakemelding som blir gitt i undervisninga er viktig å overvake i ettertid. Korleis eleven sin respons er på tilbakemeldinga er viktig i høve til det å ”tette gap” for å oppnå vidare læring (Juwah et al., 2004). For at tilbakemeldinga skal bidra til læring, må læraren gi tilbakemeldinga på eleven sin respons (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007).

Viss ikkje det skjer, så kan eleven halde fram med noko som ikkje gir læring. I lys av dette passar John Wooden, ein kjend amerikansk basketballtrenar frå UCLA sitt sitat: ”never mistake activity for achievement” (sjå Silvermann, 2011, s. 29).

Det finst ulike måtar å redusere avstanden mellom førebels forståing og ynskja forståing av læringsaktivitet eller læringsmål, med omsyn til tilbakemelding. Nokre er effektive, andre ikkje. Dei som sannsynlegvis er effektive for eleven, er eleven aukar eigen innsatsen. I fylgje Hattie og Timperley (2007, s. 82), og Kluger og DeNisi (1996) er det størst sjanse for at eleven aukar innsatsen dersom målet med oppgåva er tydeleg kommunisert frå læraren, når dei er forplikta til oppgåva og når dei, viktigast av alt, har trua på egne dugleikar. Vidare er det viktig for eleven å oppleve ein informasjonsflyt i form av tilbakemelding etterfølgd av framovermelding (feedback og feedforward), for å fremja eleven sin læring (Juwah, 2004; Chan et al., 2011). Tilbakemeldinga eleven får frå kroppsøvingslæraren sin, saman med eleven si eigen subjektive oppfatning av sine evner, kan vere med på å justere forventningane. Høge forventningar som kan bli til ved tilbakemelding og eleven si tolking av læringsmål, som kan skape nye referansepunkt for suksess (Ursin & Eriksen, 2010). Dersom dei nye forventningane ikkje vert møtt, kan det skje ei form for ”alarm” hjå eleven. ”Alarman” skjer på grunn av at den forventa responsen ikkje skjer ved stimuli, i fylgje prinsipp frå teori kring ”cognitive activation theory of stress (CATS)” (Eriksen, Murison, Pensgaard & Ursin, 2005, s. 934). Teorien viser vidare til mellom anna at stress-/alarmreaksjonar skjer når forventa respons ikkje vert i møtekomen. Dette kan knyttast til om eleven trur på den tilbakemeldinga han/ho får frå læraren og om den tilbakemeldinga bidreg til- eller har tidlegare bidrege til suksess. Gode, faglege tilbakemeldingar kan i neste omgang bidra til auka motivasjon (Thronsen et al., 2009). Tilbakemeldinga eleven får er avgjerande i eleven sitt arbeid mot å ”tette gapet”, og dei må vere konkrete og oppnåelege, fordi eleven må tru at det er mogeleg å oppnå suksess. Slik kan eleven oppnå ein positiv respons forventning. Det er vidare naturleg å relatere grad av forutsigbarhet til stress-nivået hjå eleven. Dette kan ein knytte til kommunisert- læringsmål og kriterier for måloppnåing i forkant av tema, samt innhald i grad av utfyllande tilbakemelding til den enkelte elev.

Vurdering for læring er avgjerande for eleven sin motivasjon og læring slik og vurderingsteori viser som til dømes Black og Wiliam (1998a, 1998b, 2009); Cameron, Goodwin og Wharton (2014); Engh et al. (2007); Leirhaug og MacPhail (2015); Slemmen (2010). Stiggins et al. (2007, s. 31) refererer til karakteristiske trekk ved effektiv feedback, som er henta frå *Seven*



*Strategies of Assessment for Learning* av Chappuis (2009, s. 57), som seier at effektiv feedback

1. rettar merksemda mot læringsmåla, peikar ut styrkar i- og gir spesifikk om informasjonen i vegen mot forbetring hjå eleven.
2. skjer ved læring kor det framleis er mogleg å påverke lærings situasjonen
3. avdekkjer delvis forståing (hjå eleven jorun. amn).
4. avgrensar informasjon slik at eleven kan handle (med basis i refleksjon) sjølv

(Chappuis, 2009, s. 57)

Andre studiar har vist at når elevane får oppgåver som verken er for vanskelege, eller for lette – men noko dei kan strekkje seg etter, er læringsutbytte høgast (Ashy, Lee og Landin, 1988; Buck, Harrison og Bryce, 1991; Piéron, 1983; Silverman, 1985, 1990; referert i Silvermann, 2011, s. 31). Tilbakemelding tar utgangspunkt i kor eleven er i læringsprosessen, og det er naturleg å trekkje parallellar mellom formativ vurdering og Lev Vygotskij sin teori om den proksimale som mellom anna ”likestillt” lærar og elev som individ med eigne meiningar og interesser (Leirhaug, 2016).

Ved hjelp av dialog, så kan eleven etablere ny kunnskap. Tilbake- og framovermeldinga skapar det Smith (2009a) kallar ein ”dissonans” mellom eleven sin ståstad og planlagde mål. Dersom det er for stor avstand mellom det noverande og framtidige målet, kan det verka destruktivt i eleven sin læringsprosess, og vi har ein (for) stor dissonans. Det er likevel viktig at det heile tida er ein ideell dissonans mellom der eleven er og der eleven skal. Dissonans skapar nemleg ein utilfredsheit hjå eleven som gjer at eleven ynskjer å fjerne kjensla av utilfredsheit ved å fjerne ”gapet” og dissonansen, og fylgjeleg nå læringsmålet (Smith, 2009a; Juwah et al., 2004). ”Dette er noko eg kan- og skal klare”, kan eleven tenkje. I slike tilfelle har lærarane eit stort ansvar ved å finne den optimale dissonansen som ivareteke og styrkjer motivasjonen for kontinuerleg læring. Med andre ord tyder det på at den optimale vurderinga er individuell og tar utgangspunkt i den enkelte elev sin ståstad og læraren legg til rette for læring til den enkelte. Slik sett er det viktig at tilbakemeldingane kjem hyppig, konkret og meiningsfullt, og er av typen Stobart (2008) kallar ”powerful feedback”. Vurderinga si oppgåve er å sørge for at dissonansen mellom noverande- og ynskja ståstad opplevast som noko eleven kan meistra. Slik kan suksess definerast som ein ”positiv respons-forventning” kor individet etablerer ei forventning av å lukkast (Ursin & Eriksen, 2004). Dette kan

relaterast til loven om rett til tilpassa opplæring §1-3 frå Opplæringslova (1998), som seier at opplæringa skal tilpassast eleven sine evner og føresetnader.

## 2.4 Læringsklima

”I do not know how to define ”quality”, but I know it when I see it” (Dobson, 2010, s. 32).

Eit godt læringsklima krev samanheng mellom læring og motivasjon. I all kroppsøvningsundervisning vil det vera eit læringsklima som reflektera ei gitt læringsatmosfære. Eit læringsklima kan verte reflektert gjennom fylgjande element: 1) standardar og kriterar som vert brukt ved tilbakemelding, 2) grunnlag for ros og verdsetjing av eleven, 3) eleven sine moglegheiter til å foreta egne val, 4) måten å presentere og strukturere oppgåver på (...). Dette er punkt som segregera eit oppgåveklima frå eit prestasjonsklima. (Elnan & Sando, 2014; Ommundsen, 2006). I eit oppgåveklima ser læraren på innsats og framgang som viktige kriterium for å meistre. Læraren er opptatt av å gje alle elevane likeverdig merksemd og verdsetjing, uavhengig av dugleikar og prestasjonar. Elevane får oppleve å ta val og ha medverknad, samt at prøving og feiling er akseptert som ein naturleg del av læringsarbeidet (Elnan & Sando, 2014, s. 74). Vidare skriv Elnan og Sando (2014) at i eit prestasjonsklima vektlegg læraren det å vinne, samstundes som læraren er oppteken av konkurranse og absolutte prestasjonar på grunnlag av sosial samanlikning. Dei elevane som meistrar best, får mest merksemd og anerkjenning. Den prestasjonsorienterte læraren er og ofte dirigerande og lite open for val og medbestemming frå elevane (Ommundsen, 2006). Elevane i eit slikt læringsklima har lite rom for prøving og feiling, og feiling koplast ofte til mangelfulle dugleikar. Evaluering av- og tilbakemelding til elevar, skjer ofte i plenum medan dei andre høyrer på (Elnan & Sando, 2013). Det same læringsklima kan opplevast som både negativt og positivt, som truleg viser til at elevar opplev den same undervisninga på ulik måte grunna mangfaldet i klassen (Aure, 2002; Elnan & Sando, 2014). Det prestasjonsorienterte læringsklima fokusera på individuell konkurranse og sosial samanlikning og høver truleg best for elevar som likar å konkurrere og har erfaring med å lukkast i liknande kontekstar. Mest truleg vil dei flinkaste elevane få mest motivasjon av eit prestasjonsklima (Elnan & Sando, 2013).

## 2.5 Samspelet mellom vurdering og motivasjon

Positive feedback increases motivation relative to negative feedback for a task that people “want to do” and decreases motivation relative to negative feedback for a task that people “have to do.” (Van Dijk & Kluger, 2000, 2001, referert i Hattie & Timperley, 2007, s. 99).

Det er naturleg å knyte motivasjon i faget opp mot eleven sine opplevingar og undervegsvurderinga som eleven erfarer. Årsaken til dette er at undervegsvurderinga skal mellom anna styrke motivasjonen til å jobbe mot å nå særskilte læringsmål.

Motivasjonsteorien vil i stor grad basere seg på Skaalvik og Skaalvik (2013), Hagger og Chatzisarantis (2007), Reeve (2002), samt Deci og Ryan (1985) sin sjølvbestemmelsesteori.

Som kroppsøvingslærer er kunnskap om motivasjon viktig for trivsel og læring blant elevane. Motivasjon kan betraktast som ein kvalitativ dimensjon, der ein då forsøker å undersøkje kva som regulerer motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan mellom anna vera miljø, personar eller aktivitetar. Det finst mange ulike teoriar om motivasjon, og dette kan vera grunnen til at foreldre, lærarar og trenarar handlar ut frå eigne implisitte eller eksplisitte idear om korleis motivasjon kan stimulera deltakarane (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarar vidare at nokre motivasjonsteoriar er motstridande, andre er overlappande, og at denne ulikskapen kan skuldast delvis på at teoriane ynskjer å forklare ulike aspekt ved motivert åtferd, men og ved at dei tar utgangspunkt i ulike grunngevingar for åtferda.

#### 2.5.1 Autonomi i kroppsøvingsfaget

Omgrepet ”autonomi” baserar seg på deCharm (1968) sitt arbeid, referert i Hagger og Chatzisarantis (2007, s. 103) og dreier seg om i kva grad ein person føler valfridom og kontroll over eigen åtferd, sjølv med påverknad frå instansar utanfrå. Autonomi handlar om at individet oppfattar seg sjølv som årsak eller kjelde til sin åtferd og handlingar, som til dømes å sjølv tek avgjerdsler, løyser problem og viser personleg ansvar (Deci & Ryan, 2002). Fylgjeleg kan elevane opparbeider ein positiv forventning om suksess (Eriksen et al., 2005; Ursin & Eriksen, 2004, 2010). Autonomi vert relatert til teorien om sjølvbestemmelse og ein talar gjerne om autonomistøttande miljø (Deci & Ryan, 1985; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Fundamentalt i sjølvbestemmelsesteorien er antakinga om at den sosiale konteksten spelar inn på individets motivasjon (autonomi vs. kontroll), velvære og funksjon (Hagger & Chatzisarantis, 2007, s. 73). I fylgje Deci og Ryan (1985) fremjar autonomistøttande miljø elevar som tar eigne val, tar initiativ, og har motivasjon til å bli meir autonome, i motsetnad til miljø som er kontrollerande i form av mellom anna å vera autoritær. Slik som tidlegare forskning har vist i tradisjonell klasseromundervisning (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981), viser og tidlegare forskning at i kroppsøving ein direkte- og positiv samanheng med autonomistøttande miljø (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, 2003; Hagger,

Chatzisarantis, Barkoukis, Wang & Baranowski, 2005, referert i Hagger & Chatzisarantis, 2007, s. 73). Motivasjon er ein sentral faktor i læringsprosessen, og motivasjon kan anten hemmast eller fremjast gjennom undervisning og skulens vurderingspraksis. Det viser seg at eleven sin motivasjon vert i størst grad dempa ved verkemidlet vurdering (Thronsen et al., 2009).

Å ha ein tydeleg struktur i undervisninga handlar mellom anna om tydeleggjering av forventningar og læringsmål. Struktur vert mellom anna skildra som omfanget og skildringa læraren gir elevane angående kva som vert forventa i faget, konsekvensar av eleven sin oppførsel og korleis elevane kan oppnå forventa resultat (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2002). Struktur tyder ikkje å ta frå elevane initiativ, sjølvstendigheit og medbestemming, men strukturen utgjer rammene, eller handlingsrommet, til eleven sitt initiativ, medbestemming og sjølvstendigheit (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å regulere måla for ulike elever sine dugleikar og kompetanse, samstundes som ein gir tilbakemeldingar på eleven sine handlingar, er eit døme på struktur. Ein slik struktur må bli gitt i ein autonomistøttande kontekst, og ikkje i ein kontrollerande kontekst, då dette kan vere med på å fremja opplevinga av kompetanse (Taylor & Ntoumanis, 2007).

## 2.6 Vurderingsparadigmer

Vi har tre paradigmer innanfor vurdering, nemleg det ”psykometriske”, ”det kontekstuelle” og ”det personlige (ipsative)” (Mabry, 1999, referert i Smith, 2009b, s. 20). Det er eleven sin læring som står i sentrum uansett paradigme og uansett om det er vurdering av læringsprosessar eller av læringsprodukt som er i fokus (Smith, 2009b). Desse paradigma speglar to ulike vurderingskulturar som Birenbaum (1996) kallar ”testing culture” og ”assessment culture” som er ein dialog mellom hovudfunksjonane til vurdering, vurdering av- og for læring (Smith, 2009b, s. 20, Black & Wiliam, 1998b).

### **Psykometrisk**

Vurdering innanfor det psykometriske botnar i teorien om ”educational measurement”, som hevdar at ulikskap i kunnskap, talent og haldningar kan målast og omsetjast etter rigide reglar, til tal som kan nyttast til å skilje mellom individ og grupper menneskjer (Smith, 2009b, s. 21). Det psykometriske vurderingsparadigmet kjenneteiknast med at måleinstrumentet av, til dømes basisdugleikar som lesing, skriving og matematikk, er laga av instansar som er eksterne i høve til den enkelte skulen. Referansen for vurdering blir her sett på som nasjonalt

bestemte kompetansemål med nasjonale kriterer for vurdering. Det psykometriske paradigmet ser på kunnskap som noko konkret som kan målast nøyaktig. For å gjere det er det naudsynt å utvikle objektive, reliable og valide måleinstrument. Dette paradigmet har eit fokus som fremjar summativ vurdering og det vert lagt særskilt vekt på ansvar for nasjonalt bestemte kompetansemål (Thronsen et al., 2009, s. 31).

Kommersielle organisasjonar som mellom anna Educational Testing Service i USA og OCR (Oxford Cambridge and RSA Examinations) i Storbritannia spela framleis ei stor rolle i testkulturen. Dømer på psykometriske testar er mellom anna PISA, TIMSS og PIRLS, der testresultata dikterer politiske utdanningsretningar, i fleire land (Smith, 2009b, s. 23). Dette står i kontrast til intensjonen med vurderingspraksis og kva forskinga på feltet seier, som ynskjer ein formativ vurderingspraksis (Black & Wiliam, 2006, 2009; Chan et al., 2011; Lopez-Pastor et al., 2013; Stiggins, 2007). Dei kritiske innvendingane mot dette paradigmet, baserar seg på at det er liten læringsverdi i slike prøvar. Eit døme på ein psykometrisk test som vert mykje brukt i kroppsøving, er 1500 meter målt på tid. Ved denne testen oppnår du betre karakter, jo kortare tid ein spring på. Etter at Utdanningsdirektoratet (2012) la fram revidert læreplan, kor innsats til eleven i timane skal telje med i vurderinga, vert læraren si stoppeklokke ikkje den einaste parameteren som spelar inn. Eit slikt paradigme observerer berre resultat av utføring, ikkje forståing og refleksjon over øvinga, og det representera ein testkultur (Black & Wiliam, 1998a; Smith, 2009b). Det psykometriske paradigme har liten læringsverdi og eleven veit ikkje noko meir om prestasjonen sin enn resultatet, som kjem i form av ein bokstav eller tal (Black & Wiliam, 1998b; Smith, 2009b). Læreplanen vi har i dag ynskjer meir formativ vurdering, men vi har likevel i større grad summativ vurdering gjennom mellom anna dugleikstestar i kroppsøvingfaget, noko Borgen og Prøitz (2010) sin rapport viser. Rapporten viser ein auke i standardiserte testar grunna kravet om dokumentasjon som kom som fylgje av LK06. Slik vurderingskultur kallar Birenbaum (1996) for "testing culture" (testkultur), og er ein av to framleis rådande vurderingskulturar som reflekterer ulike vurderingsparadigmer (Smith, 2009b).

### **Personleg (ipsativ)**

Det ipsative paradigmet har den individuelle eleven i fokus og ser på kor den enkelte er i byrjinga av ein læringsprosess (Smith, 2009b). Dokumentasjon av personleg framgang som finn stad undervegs er grunnlaget for vurdering. Prosessen blir skildra som ein intra-personleg prosess, som vil seie at eleven berre vert vurdert i forhold til eigen læring kor eksterne

kriterier og mål er lite relevant. I den intra-personlege prosessen, er det dei personlege kriteria og mål som vert brukt i undervegsvurderinga (Smith, 2009, s. 23). Den einskilde elev spelar ein viktig rolle i dialogen om framtidig mål og om mål som allereie er nådd. Dette paradigmet reflekterer i stor grad teorien om tilpassa opplæring kor Vygotsky sin teori om proksimal utviklingssone vert teken i bruk. Her er læraren si oppgåve å finne den sonen kor eleven sjølv kan setje i gang læringsprosessar. På denne måten vert det skapt effektive, gode læringsmiljøer for den enkelte elev, og (undervegs)vurdering vert brukt som bindeledd mellom undervisning og læring (Black, 1998; Black & Wiliam, 2006; Smith, 2009b). Det ipsative paradigme har eleven i sentrum, men vurderinga av eleven skjer i høve til kompetansemål og ein har ei normbasert vurdering.

### **Kontekstuel**

Dette paradigmet, slik som det ipsative (personlege) paradigmet, ser på vurdering i ljøs av den konteksten vurderinga finn stad i. Det er konteksten som avgjer vurderingsinstrumentet, innhaldet i vurderinga og korleis vurderingsresultata vert brukt og i så måte samanheng mellom læring og vurdering (Smith, 2009b). Konteksten kan vera på individ- eller gruppenivå, men den enkelte elev sin framgang står i fokus av vurderinga, uavhengig eksterne kriterium og mål. Ved dette paradigmet er tilbakemeldinga- og tilbakemelding sin funksjon som er sentral (Smith, 2009b, Black & Wiliam, 1998, 2009). Informasjon om korleis eleven kan til dømes verta betre i orientering åleine eller saman med andre, eller korleis endre nakkeposisjon i turnøvingar, er sentral informasjon i høve til eleven sin framtidige læring. Lærarar som nyttar informasjon frå vurdering i planlegging av undervisninga, aukar sjansen for at undervisninga tar kontekstuelle variablar som skuleslag, elevsamansetting, undervisningstid osb. med i betraktningane og finn stad i gruppa si noverande næraste utviklingssone (Vygotsky, 1986, referert i Smith, 2009b, s. 22). Det kontekstuelle paradigme er lik teorien om formativ vurdering som har det læringsfremjande i fokus i høve til vurderinga som skjer.

### 3. Metode

I dette kapittelet vil eg gjere greie for dei metodiske tilnærmingane som er gjort i forskingsprosessen. I det fylgjande vil eg presentere utval, metodeval, datainnsamlingsmetode og databehandling. Deretter vil eg diskutere forskinga si reliabilitet og validitet samt dei etiske omsyna og vurderingane eg har gjort i studien.

I denne oppgåva har eg gjennom ein systematisk prosess forsøkt å auke kunnskapen om eleven sine opplevingar av formativ vurdering i skulefaget kroppsøving. Sidan dette er eit felt som det finst lite kunnskap om (Arnesen et al., 2013), var målet å bidra til auka kunnskap ved å studere dei inste tankane og refleksjonar elevane har om dette. For å nå dette målet, var kvalitativ metode føremålstenleg. Forsking tyder ”ein prosess som gjennom systematisk arbeid kan frembringe ny kunnskap”, og metode tyder ”å følgje ein bestemt veg mot eit mål eller ein systematisk framgangsmåte” (Krumsvik, 2014, s. 22). Skilnaden mellom forskning og metode er at for å nå fram til ny kunnskap (forskning), treng ein eigna metodar.

#### 3.1 Utval

I fylgjande underkapittel vil eg greie ut om utvalet, utvalskriterier og utvalsprosessen. I dette studiet blei det gjennomført åtte kvalitative intervju, som og var like mange intervju som var planlagt på førehand. Det er ingen fastsett regel for kva som reknast som ”nok” informantar (metning) (Christoffersen & Johannessen, 2012), men det er viktig å velje eit høveleg tal på intervjuobjekt i høve til studiens storleik og hensikt. I laupet av intervjuprosessane ser ein truleg når ein ikkje får ”ny” kunnskap, som vil seie at informantane ikkje tilfører noko nytt, og ein har då oppnådd ei form for ”metning”.

##### 3.1.2 Utvalskriterier

Mitt kvalitative studie hadde som mål å innhente fylldige skildringar av elevars erfaring og opplevingar kring vurdering i kroppsøvingfaget. Eit ”strategisk utval” av informantar var ein hensiktsmessig strategi å nytte (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). Det strategiske utvalet byggjer på inklusjon- og eksklusjonskriterier, og i oppgåva mi måtte utvalet tilfredsstillende fylgjande inklusjonskriterier:

- Intervjuobjekta skulle ha hatt minst eitt år erfaring med vurdering, altså gå i niande- eller tiande klasse



- Kjønn spela ingen rolle for problemstillinga, og heller ikkje ved utvalet, då det ikkje er relevant for denne problemstillinga.
- Elevane skal ha ulik måloppnåing, som blei definert som låg, middels og høg. Låg måloppnåing vert i denne oppgåva definert som karakter 1 og 2, middels måloppnåing vil seie karakteren 3 og 4 og høg måloppnåing vert her definert som karakteren 5 og 6.

Årsaken til at eg ynskja at elevane skal ha hatt minst eitt år med vurdering i kroppsøving, var at grad av erfaring med vurdering truleg spelar ei rolle når eg ynskjer elevane sine refleksjonar og opplevingar kring vurdering. Samstundes vart forskinga gjennomført i november, det vil seie at om eg hadde valt intervjuobjekt frå åttande trinn, ville intervjuobjekta berre ha hatt kroppsøving i to månader, og truleg liten- eller ingen erfaring med vurdering samanlikna med elevar på niande- og tiande trinn.

### 3.1.3 Rekruttering

Søknad til å vere med i studiet blei sendt til i starten av oktober 2016, og alle intervju blei gjennomført mellom 3. – 10. november 2016. Intervju blei deretter transkribert mellom 10. - 16. november 2016. Rekruttering av intervjuobjekt skjedde på to ulike måtar. Eg jobbar på ein privatskule kor administrasjonen ynskta å bidra med informantar til studien. I samråd med rettleiarar vart denne privatskulen vurdert som eigna, dersom fylgjande kriterier var oppfylt: at det ikkje var elevar eg skulle undervise då eg byrja i jobben, og at det ikkje var elevar eg har kjennskap til frå før. Desse kriteria satt vi for å unngå at elevane ikkje skulle vere redd for å svare ærleg, eller halde igjen informasjon av andre grunnar. Sjølv om eg er tilsett ved skulen, var det ein fordel at eg ikkje hadde på dåverande tidspunkt starta i jobben då eg hadde ingen kjennskap til elevane, og vica versa.

Eg sende ut informasjonsskriv og førespurnad til deltaking i mastergradprosjekt til rektor ved skulen. Undervisningsinspektøren satt meg i kontakt med aktuell kroppsøvingslærarar kor ein lærar ynskta å delta med intervjuobjekt. Kroppsøvingslæraren rekrutterte fire elevar, to jenter og to gutar, alle frå tiande klasse.

Eg sende same førespurnad til deltaking i mastergradprosjekt til rektoren ved ein offentleg skule, óg i Hordaland. Rektor responderte positivt, og vidare sendte e-posten til kroppsøvingssesjonen ved skulen. Der kontakta ein kroppsøvingslærar meg, og eg formidla

informasjonsskriv og anna nødvendig informasjon via e-post til vedkommande.

Kroppsøvingslæraren var sjuk dei to dagane intervju blei gjennomført, men det hadde ingen påverknad på datainnsamlinga. Han hadde på førehand vidareformidla all naudsynt informasjon til elevar og vikarar, som til dømes at informert samtykke frå elev- og føresatt var underskrive og at grupperom var ordna på førehand.

Under fylgjer ein tabell (sjå tabell 3.1) med relevant informasjon av intervjudeltakarane. Dei to skulane er skilt får kvarandre ved nummer og namna er fiktive. Privatskulen er ”skule 1”, og den offentlege skulen er ”skule 2”.

*Tabell 3.1: Tabelloversikt over informatane. Alle namn er fiktive.*

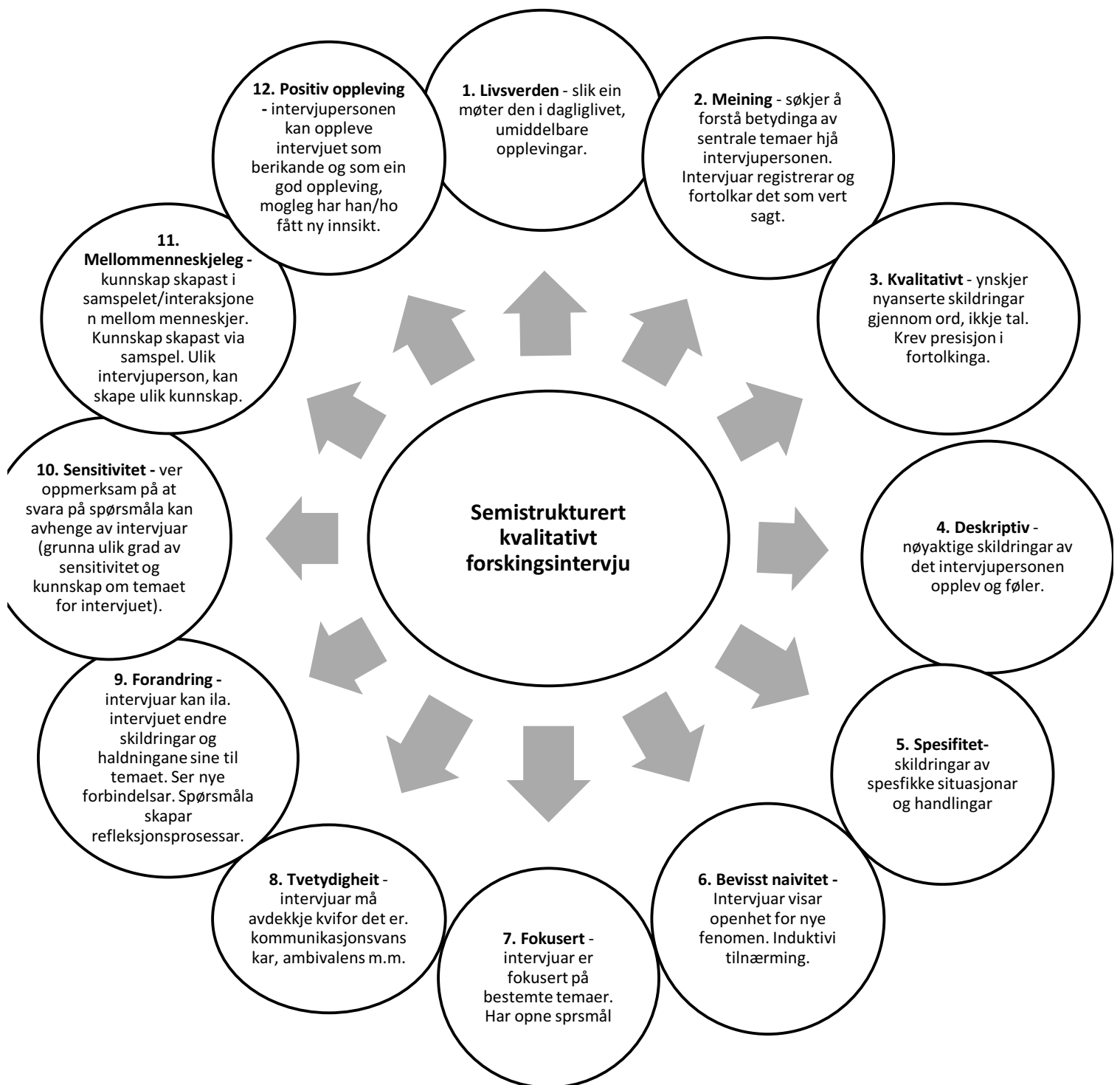
<b>Informant</b>	<b>Kjønn</b>	<b>Årstrinn</b>	<b>Måloppnåing</b>	<b>Skule</b>
<b>Pia</b>	Jente	10.	Høg	1
<b>Louise</b>	Jente	10.	Høg	1
<b>Mona</b>	Jente	10.	Middels	1
<b>Sigurd</b>	Gut	10.	Middels	1
<b>Markus</b>	Gut	9.	Høg	2
<b>Josefine</b>	Jente	9.	Høg	2
<b>Idunn</b>	Jente	9.	Middels	2
<b>Erik</b>	Gut	9.	Middels	2

### 3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning på praksisfeltet inneber eit nært samarbeid mellom forskar og forskingsdeltakar(ar), her elevar. Det er eit mål å skildre kompleksiteten av eit fenomen knytt til valt problemstilling (Krumsvik, 2014). Målet mitt var å løfte fram eit utval elevar sitt perspektiv på eit fenomen, og forsøke å forstå verda frå deira side, mellom anna deira erfaringar, refleksjonar og korleis dei skildrar situasjonar (Krumsvik, 2014; Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015; Postholm, 2010). Kvalitativ forskingsintervju egnar seg når ein ynskjer å forstå og belyse menneskjer sine eigne opplevingar av livssituasjonen sin og forstå verda sett frå intervjupersonen si side. Vidare er metoden fruktbar når ein skal forstå og løfte fram deira perspektiv, korleis dei erfarer, reflekterer og skildrar hendingar eller forhold, og/eller deira tankemønster og førestillingar, og korleis dei kjem til uttrykk i handlingar. Dette har vore hovudfokuset i intervju, og eg har knytt det opp mot temaet vurdering for læring. Eit naturleg val vart då å gjennomføre semistrukturerte kvalitative intervju. Etter gjennomføring av intervju og transkripsjon av intervju, gjenstod mellom anna arbeidet å tolke intervjupersonane sine refleksjonar og opplevingar.

### 3.2.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju vert i ordlista til Kvale et al. (2015, s. 357) definert som ”en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av mening med de fenomenar som blir beskrevet”. Det finnes tolv fenomenologisk-inspirerte aspekt ved det semistrukturerte kvalitative forskingsintervjuet. Under fylgjer ei skildring av desse aspekta, framstilt med sjølv laga figur (sjå figur 3.0.1) med utgangspunkt i Kvale et al. (2015, s. 46-50). Det semistrukturerte intervjuet i denne oppgåva kan relaterast til det Roulston (2010) kallar ei nypositivistisk tru om at intervjuet er opptatt av å bruke dialogen til å avdekkje essensen i intervjupersonens opplevingar, og å gje forskaren valide, pålitelege data. Vidare kan ein og knytte intervjumetoden i oppgåva til ei konstruktivistisk førestilling som betraktar intervjupersonen som ein ”lokalt produserande” i- og gjennom intervjuets sosiale praksis (Kvale et al., 2015, s. 177). I fylgje det epistemologiske perspektivet, vil denne forskinga halde seg til det konstruktivistiske teorisynet, som mellom anna seier at kunnskap blir til gjennom sosial interaksjon med, her intervjupersonen, og fortolking av data gjort av forskar (Kvale et al., 2015).



Figur 3.0.1: Tolv fenomenologisk aspekt ved kvalitativt semistrukturert forskningsintervju

Sjølv om det er blitt påpeika at semistrukturerte intervju kan ha relativt opne spørsmål og at ein tar omsyn til gjensidig forståing og det personlege intervjusamspelet (jf. figur 1 punkt 11), er det viktig å få fram at denne typen intervju ikkje er heilt open og ikkje er ein fri dialog mellom to likestilte partar. I fylgje Kvale et al. (2015, s. 52) finn vi i kvalitative intervju eit tydeleg asymmetrisk maktforhold mellom intervjuar og intervjuobjekt, som er prega av ein spesifikk profesjonell samtale. Intervjuaren har vitskapleg kompetanse, definerer intervjusituasjonen, har valt tema, stiller spørsmåla og vel kva spørsmål han vil fylgje opp. På førehand definerte eg intervjusituasjonen ved at eg las opp eit ”forord” til intervjuet (sjå vedlegg 1). Intervjusituasjonen er ein ”einvegsdialog”, som vil seie at intervjuarens rolle er å spørje spørsmål, medan den intervjuar si rolle er å svare. Vidare skriv Kvale et al. (2015) at intervjuet er ein ”instrumentell dialog” som vil seie at ein ikkje er ute etter ”en god samtale”. Med dette meina Kvale et al. (2015) at forskar bør å få fram skildringar og forteljingar som kan tolkast og rapportert i samsvar med sin forskingsinteresse. For å få fram dette kategoriserte eg intervju spørsmåla slik at eg sikra meg at ulike områder blei dekkja, samstundes som det var rom for å fylgje opp svara med nye spørsmål. Kategoriane blei laga med omsyn til nøkkelstrategiane.

Som intervjuar er det viktig å vise god kommunikasjonsdugleik, ved mellom anna å ikkje vise for stor dominans, men likevel oppretthald det naturlege asymmetriske maktforholdet. Ein reaksjon på for stor dominans frå intervjuar kan vera at intervju person held tilbake informasjon eller snakkar utanom temaet (Kvale et al., 2015). Nokre kan og reagere med å stille spørsmål og protestere mot intervjuar sine spørsmål og fortolkingar, og ved nokre høver trekkje seg frå intervjuet. Eg var bevisst over at eg intervju ungdom som truleg ikkje har vore med på så mange intervju før. Difor nytta eg tida før intervjuet starta til å prate ”laust og fast” om skule, idrett, min bakgrunn og anna. Dette blei gjort for å skape ein behageleg atmosfære og forsøke å ufarleggjere situasjonen for intervjudeltakarane.

Ein svakheit med kvalitativ forskingsintervju, med eit relativt lite utval (her åtte deltakarar) er at det ikkje er generaliserbart. Å generalisere var då heller ikkje målet med denne metoden eller oppgåva. Ynskje var å løfte fram ei enkelt gruppe sine opplevingar og refleksjonar kring eit tema. Ein kan likevel seie at resultatet gjeld for desse elevane, men om ein spør nokre tilfeldig elevar, kan ein ikkje utan vidare anta dei meina det same som intervjudeltakarane i denne oppgåva.

Det var viktig for meg å velje ein høveleg storleik på utvalet som passa til storleiken på oppgåva. Dette grunna eigen kapasitet i høve til oppgåva, og kva som ville gi eit reliable datagrunnlag med omsyn til vald metode. Intervjuresultata vert som regel uttrykt via språk, og intervjuutsegn kan vera tvitydige og sjølvmotseiande, og resultata er kanskje ikkje intersubjektivt reproduserbare, grunna intervjuarens ulike kunnskap og sensitivitet overfor intervjutemaet (Kvale et al., 2015). Dette er nokre av det som har marginalisert kvalitativ forskning via den metodologiske positivismen (for vidare lesing, sjå Kvale et al., 2015).

### 3.3 Utforming av intervjuguide

Utforminga av intervjuguiden er basert på vald problemstilling, teori, pilotintervju og arbeidserfaring, slik Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2009) også anbefaler. Innhaldet i intervjuguiden spegla problemstillinga og teorigrunnlaget i oppgåva, og spørsmåla eg laga måtte reflektere teorigrunnlaget, slik at svara kan drøftast opp mot teorien. Intervjuguiden fungerte som eit manuskript som strukturerte intervjuforløpet. Spørsmåla blei til dels laga saman med rettleiarar, samt etter å ha lese litteratur om emnet og kva andre har spurt om i tilsvarende studiar. Det å lage ein struktur på førehand, kan vere med på å sikre at tema ikkje vert gløymd samt at ein unngår å hente inn mykje overflødig data (Ryen, 2002).

Intervjuguiden vart til etter inspirasjon frå andre sine avhandlingar og relevant metodelitteratur. Eg valde å nytte ein delvis strukturert intervjuguide som vil seie at eg utforma tema med tilhøyrande spørsmål med utgangspunkt i problemstilling og nøkkelstrategiane for god vurderingspraksis. For å sikre oversikt lage eg ein intervjuguide med tre kolonnar; høvesvis ”tema/forskingsspørsmål, intervju spørsmål og notatar”. Dette bidrog til å skape oversikt samt sikre at relevante tema/forskingsspørsmål var dekt medan intervjuguiden blei laga.

Intervjuguiden var utgangspunktet for intervjuet, men ein kan bevega seg fram og tilbake i intervjuguiden slik at rekkjefylgja på spørsmåla varierte (Christoffersen & Johannessen, 2012). I starten blei det stilt opne spørsmål, som til dømes ”kva er det fyrste du tenkjer på når eg seier ”kroppsøving”. Elles i intervjuet unngjekk eg ”ja/nei-spørsmål”, men nytta hyppig spørjeorda ”kva og korleis”. Dette var for å ikkje risikere å leggje svara i munnen på informatane eller berre få ja/nei- svar, og starte med meir allmenne spørsmål og etter kvart spørje meir spesifikk spørsmål (Fejes & Thornberg, 2015, s. 151). Dømer på spørsmål var mellom anna ”kva skal du for at du får gode opplevingar i kroppsøving?” og ”korleis bidreg

kroppøvlingslæraren til at du lærer om ulike ting i faget?”. At intervjuguiden hadde ein open struktur gjer at intervjupersonen får moglegheit til å greie ut om spørsmåla. Det var då viktig at dei opne spørsmåla blei fylgt opp med nye spørsmål om konkrete hendingar. Ein slik kombinasjon av opne og konkrete spørsmål, gjev forskaren moglegheit til å forstå intervjupersonen sine meiningar og vurderingar i lys av personen sine erfaringar (Thagaard, 2013). Eg nytta kolonna ”notatar” til å notera oppfylglingsspørsmål og anna eg meina var viktig. Til dømes skreiv eg i ”notat”-kolonna ”ver meir konkret” til spørsmål som eleven uttrykte at han/ho ikkje forstod under pilotintervjuet. Intervjuguiden blei utarbeida med føremål å svare på problemstillinga og den blei redigert og spissa før- og etter pilotintervjuet. Enkelte spørsmål blei omformulert og nokre blei fjerna, etter gjennomført pilotintervju.

### 3.3.1 Pilotintervju

Det blei gjennomført eitt pilotintervju saman med to elevar i forkant av studiet. Dette var ein god måte å øve seg på intervjusituasjonen. I tillegg til å gjennomføre pilotintervju, fekk eg konstruktive tilbakemeldingar frå rettleiarar i høve til intervjuguiden. Grunna ressursmessige omsyn blei det gjort eitt pilotintervju men med to elevar samstundes. Dette gjorde eg for mogleggjere for elevane å opne opp for fleire svar ved at dei kan byggje på kvarandre sine tolkingar av spørsmåla, samstundes som det var ein måte å spare tid på. Dette var elevar frå tiande klasse ved ein skule i Bergen kommune. Erfaringane frå pilotintervjuet var nyttige, då eg mellom anna fekk bekrefta og avkrefta om spørsmåla var forståelege for elevane, med omsyn til språkbruk, lytteevne og tidsbruk. Vidare fekk eg og prøve ut det tekniske ved bandopptakarane og bandopptakarane sin lyd kvalitet. Eg nytta ein bandopptakar-app kjøpt i App Store (namn: ”AudioNote – Notepad and Voice Recorder”) til MacBook Pro, samt bandopptakar-appen som er integrert i iPhone 7. Eg nytta desse to bandopptakarane for å sikre meg at dersom ei av appane ikkje fungerte, hadde eg ein back-up. Dette fungerte utan problem.

## 3.4 Prosedyre

### 3.4.1 Intervjusituasjon

Det var viktig å leggje til rette for ein komfortabel oppleving av intervjusituasjonen for elevane, slik at dei ikkje haldt igjen informasjon grunna ubehag. På førehand sikra eg at kroppøvlingslærarane hadde så mykje informasjon dei trengde, slik at dei kunne informere elevane om kva som venta dei. Truleg bidreg dette til at eleven ikkje følte seg stressa under

intervjuet og at situasjonen var dels forutsigbart. I informasjonsskrivet til rektor hadde eg eit ynskje om at læraren fann eit godt eigna rom som eleven følte seg trygg i, noko mellom anna og Christoffersen og Johannessen (2012) foreslår. Alle åtte intervju blei gjort på informantane sin skule, nært deira klasserom. Dei blei gjennomført høvesvis i klasserommet til elevane og på grupperom ved klasserommet, og vi satt gjennom heile intervju utan å bli forstyrra. To intervju varte i omlag 18 minutt, medan dei seks andre intervju varte mellom 33- og 40 minutt. Slik som ved pilotintervjuet nytta eg ved alle intervju bandopptakar-appen ”AudioNote – Notepad and Voice Recorder og taleopptakar-appen som er ei programvare på iPhone 7. Hensikta med å nytte to ulike bandopptakarar var for å sikre meg at intervju ikkje gjekk tapt.

Intervju fylgde intervjuguiden (vedlegg 1) kor eg i starten informerte informantane om mellom anna deira rettigheter, som til dømes at ”du kan trekkje deg når som helst under intervju, utan å oppgi årsak”. Deretter før vi småprata for bidra til ein roleg atmosfære og deretter starta intervjuet. Kvart intervju vart avslutta med at dei fekk moglegheit til å sei noko dei følte dei ikkje fekk fram.

### 3.4.2 Transkripsjon

Transkripsjonen vart gjort av underteikna, og eg byrja med det same dag intervju blei gjennomførte. Etter seks dagar etter siste gjennomførte intervju, var alle transkripsjonane gjennomført. Eg hadde lytta gjennom dei fleire gonger, for å sikre at alt som blei sagt var teken med. Eg nytta eit ”Bose QuietComfort”-headset når eg høyrde intervju, og dette headsettet har ein funksjon som gjer det mogleg å stengje ute anna lyd i omgjevnadane ein sit i. Dette bidrog til at eg høyrde klar tale frå informantane under transkripsjonsarbeidet. I tillegg er mikrofonen i MacBook Pro-maskina så god at det var tydleg lyd på opptaka. Dette sikra at eg ikkje trengde å gjette kva informantane sa, og transkripsjonen vart i større grad presis. Dei ulike munnlege dialektane blei transkribert til nynorsk, for å sikre anonymitet. Då eg omsette det til nynorsk, var eg merksam på at omsetjinga ikkje førte til brot med meiningsinnhaldet. Dersom eg var usikker på korleis eg skulle omsetje dialekten, skreiv eg ordrett kva personen sa, og nynorsk-oversetjinga i klammeparentes ved sida av (slik: [...]). For å få med meiningsbærande element utover orda, så blei pausar, avbryting, stamming og nøling markert. Dette er ein god måte for å sikre god overføring frå tale til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015).



### 3.5 Validitet og reliabilitet

Hammersley (1987) sin definisjon av ”validitet” vert ofte nytta i kvalitativ forskning, og lyder slik: ”An account is valid or true if it represents accurately those features of the phenomena, that it is intended to describe, explain or theorise” (Hammersley, 1987, s. 69). Validitet innan kvalitativ forskning handlar om ein har undersøkt det som ein hadde til hensikt å undersøkje. For å i større grad sikre dette, vart det i oppgåva nytta kategoriar i intervjuguiden (vedlegg 1) for å sikre at relevante tema vart dekt, samstundes kunne ein sjå om nokre kategoriar var under- eller overprioriterte.

Ein annan måte å definere validitet på er om vi har undersøkt det som vi trur vi har undersøkt (Krumsvik, 2014). Krumsvik (2014, s. 152) skriv vidare om omgrep som vert nytta omkring dette, som til dømes truverd (truthworthiness), bekreftbarheit (confirmability) og overføringsverdi (transferability). Vanlegvis skil vi mellom intern- og ekstern validitet. Intern validitet handlar om det er konsistens mellom funna forskaren har gjort, og det teoretiske rammeverket, eller mellom ulike metodeinngangar (triangulering). Uttrykket kredibilitet (credibility) vert nytta i kvalitativ metode om omgrepet intern validitet. For å sikre intern validitet blei det kvalitative analyseprogramvara ”NVIVO” nytta (for nærare skildring av programvaren samt min bruk av det, i kapittel 4). Ved hjelp av NVIVO kunne eg kategorisere alle intervjua i ”nodar” for å sikre konsistens mellom funn og teori (meir om dette i kapittel 4).

Høg ekstern validitet viser til om funna kan generaliserast på tvers av sosiale settingar, og uttrykket ”overføringsverdi” (transferability) vert nytta. Som nemnd er dette vanskeleg på tvers av befolkninga (her elevar), men ein kan seie at det gjeld for intervjuobjekta på dette tidspunktet. Etter vidare erfaring med faget, kan intervjuobjekta sine meiningar og opplevingar naturlegvis endre seg.

Kvalitet- og vurdering av kvaliteten er ikkje ein uproblematisk storleik, men svært få har problem med kvalitet då det er noko alle ynskjer å oppnå, særleg innan forskning. Utan å ta diskusjonen opp mellom dei to forskingsmetodane kvantitativ- og kvalitativ metode, er det viktig å presisere kjerneverdier til den kvalitative metoden. Kvalitative forskarar vert ofte møtt med ein ideologi om at eksperimentet, eller sjølve metoden, skal kunne gi ny vitskap. Dei vert møtt med krav om reliabilitet, validitet og generaliserbarheit. Erkjenner vi dette, har ein allereie underkjent kvalitativ forskning, i fylgje Brinkmann og Tanggaard (2010, s. 490).

Thagaard (2004) argumenterer for at ein heller bør snakke om ”transparens” i staden for reliabilitet, om gyldigheit i staden for validitet og gjenkjennlighet i staden for generaliserbarheit. Dei lærde stridast – kva som er viktig er som Thagaard (2004) skriv nemleg transparens i forskinga. Olsen (2002, 2003), referert i Brinkmann og Tanggaard (2010), fastslår i sin evaluering av danske intervjuundersøkingar knytt til forskning publisert i perioden 1980-2000 at

god kvalitet i et kvalitativt interviewstudie især handler om graden af metodologisk refleksion. (...). Det skal være muligt at kigge forskeren over skulderen for at kunne gennemskue vejen fra design af undersøgelsen til udførelse analyse og resultater. Det muliggør, at man som læser kan tage kritisk stilling til undersøgelsens resultater, og den særligt interesserede vil kunne lade sig inspirere og forsøge at lave et lignende studie i tilsvarende eller anden sammenhæng. (s. 491)

Medan i kvantitativ forskningstradisjon ynskjer å oppnå høg reliabilitet for å kunne gjenta og dermed etterprøve eksperimentet og sjå om ein får dei same resultata, er eit avgjerande kvalitetskriterium i kvalitativ forskningstradisjon at forskinga er transparent. Antakingar og framgangsmåte bør vera så transparente så mogleg, slik at lesaren kan vurdere resultata. Det er ikkje meint at ein annan forskar skal kunne gjennomføre same intervju med same intervjuguide, for så å få same resultat. Transparent forskning vil heller seie at lesaren skal kunne ha moglegheit til å sjå i kva samanheng dei rapporterte resultata skal betraktast i. I denne oppgåva har eg intervjuar elevar om opplevingar knytt til vurdering, og det er då viktig kva erfaring elevane har hatt. Viktig i den forstand om dei har hatt vurdering lenge nok til at dei har opparbeida seg rike opplevingar. Det er og viktig å gi lesaren innsyn i spørsmåla, grunna svara informantane gir avhenger av spørsmåla som vart stilt, korleis intervjuguiden er utforma og korleis intervjuet er gjennomført. Arbeidet med intervjuguiden og sjølv intervjuguiden (kapittel 3.3) samt analyseprosessen (kapittel 4) er skildra så detaljert som mogeleg for å gi ei transparent forskning. Det er og eit mål at metoden er så godt skildra slik at ein anna person forstår kva ein har gjort, og kan gjenta metoden (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale et al., 2015).

At nokre av informantane er frå skulen eg arbeider på, kan vere ei svakheit for validiteten av resultata. Eg fekk signal om at dei ynskte å bidra med informantar, og at dette då var før sommarferien i 2016 og ikkje var sikker på kva klasse eg fekk. Etter samtalar med rettleiar,

vurderte me dette som gjennomførbart då eg ikkje skulle byrja i jobben før januar 2017. Det var heller ikkje elevane eg skulle undervise som var informantar og eg hadde ingen kjennskap til elevane i forkant. I kva grad det spelar inn at eine skulen er privat, og den andre offentleg, er vanskeleg å sei. Truleg er det ressurssterke elevane frå privatskulen, men måloppnåinga viste at det likevel var ei homogen gruppe når ein samanliknar med informantane frå den offentlege skulen.

### 3.6 Ethiske omsyn

Tidleg i prosessen, etter at forskingsspørsmål, førebels problemstilling og metode var bestemt, meldte eg prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) via eit meldeskjema henta frå deira nettside (Norsk senter for forskningsdata, 2016). I fylgje NSD var prosjektet ikkje meldepliktig (vedlegg 5).

I forkant av datainnsamlinga, var det sendt ut informert samtykke skjema (vedlegg 4) som elevane og deira føresette skulle lese, forstå og skrive under på, slik mellom anna NESH (2006) og NSD (2016) påpeikar bør føreliggje ved slike forskingsprosjekt. Skjema måtte vera signert og levert til meg før intervjuet kunne starte. I forkant av kvart intervju las eg kort opp deira rettigheter, som mellom anna at det å delta i eit forskingsintervju er frivillig og at det er mogleg å trekkje seg frå intervjuet og prosjektet, når som helst utan å gje noko grunn (Christoffersen & Johannessen, 2012). Alle informantane gav sitt samtykke munnleg, i tillegg til skriftleg, før intervjuet starta. På denne måten har eg ivaretatt intervjupersonane sin autonomi, integritet, fridom og medråderett, og har på den måten overhaldt dei forskningsetiske retningslinjene som ). ”Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanora” (NESH) har vedteke (NESH, 2006, s. 12, sist revidert 2006).

Krav om anonymitet er tilfredsstilt i denne oppgåva ved at informantane er gitt fiktive namn og dei respektive skulane er gitt eit nummer (sjå tabell 1). På denne måten skal informantane kunne vere sikre på at eg som forskar held dei og det dei seier anonymt, slik at identifisering av informantane er umogleg (Christoffersen & Johannessen, 2012). Informantane spurde og om lærarane deira hadde tilgang til datamaterialet, noko eg avkrefta. Ved transkripsjonen vart informantane anonymiserte ved I1 (informant 1), I2, I3 osv. Lydfiler og transkripsjonar vart sletta ved studien sin slutt, ved midten av mai 2017.

## 4. Analyse

Det største og viktigaste verktøyet under analysearbeidet var programvaren NVIVO. Det er eit "QAQDAS"-program (computer-assisted qualitative data analysis software) som brukast til å handtere kvalitative arbeid (Cope, 2014). Det er ei programvare som tillet deg å importere ulike filer, som til dømes word- og PDF-filer. Dei åtte transkriberte intervjuvart importert, og deretter koda til ulike nodar. Ein kategori kan samanliknast med ein node (sjå bilete under 4.1).

For å kunne svare best mogleg på hovudproblemstillinga er det naudsynt med ein presis og god analyseprosess, som får fram det ein ynskjer på ein oversiktleg måte. Problemstillinga for oppgåva er "korleis opplev åtte elevar frå 9.- og 10. klasse ved to ulike ungdomsskular læraren sin vurderingspraksis i kroppsøvingfaget?"

### 4.1 Analyseprosess

Analyseprosessen var tredelt ved at analyseprogrammet NVIVO blei nytta i tre sekvensar:

1) Alle intervjuvart blei koda i nodar (kategoriar) etter kva eg ynskja å sjå etter. I den fyrste sekvensen koda eg innhaldet etter ulike pedagogiske emner innan kroppsøving. Desse nodane var:

- tilbakemelding
- kriterier for måloppnåing
- kommunikasjon (ein- og tovegs)
- mestring
- vurdering
- vurdering for læring
- læring i faget
- læreplandokument
- elevmedverknad
- dialog i faget
- trivsel i faget
- innsats

- forventningar til faget

Til dømes blei svaret på spørsmålet ”på kva måte lærar du best i kroppsøvningsfaget?” koda til noden ”Læring i faget → Faktorar som påverkar læring” (sjå figur 4.0.1). Ettersom at intervjuguiden er basert på problemstilling og teori, blei nodane relevante for neste analyse-sekvens. Alle dei nemnde nodane hadde ”undernodar”, som igjen hadde undernodar, slik at intervjuutsegna presist blei kategorisert og det var enklare å hente fram konkrete utsegn om konkrete emner.

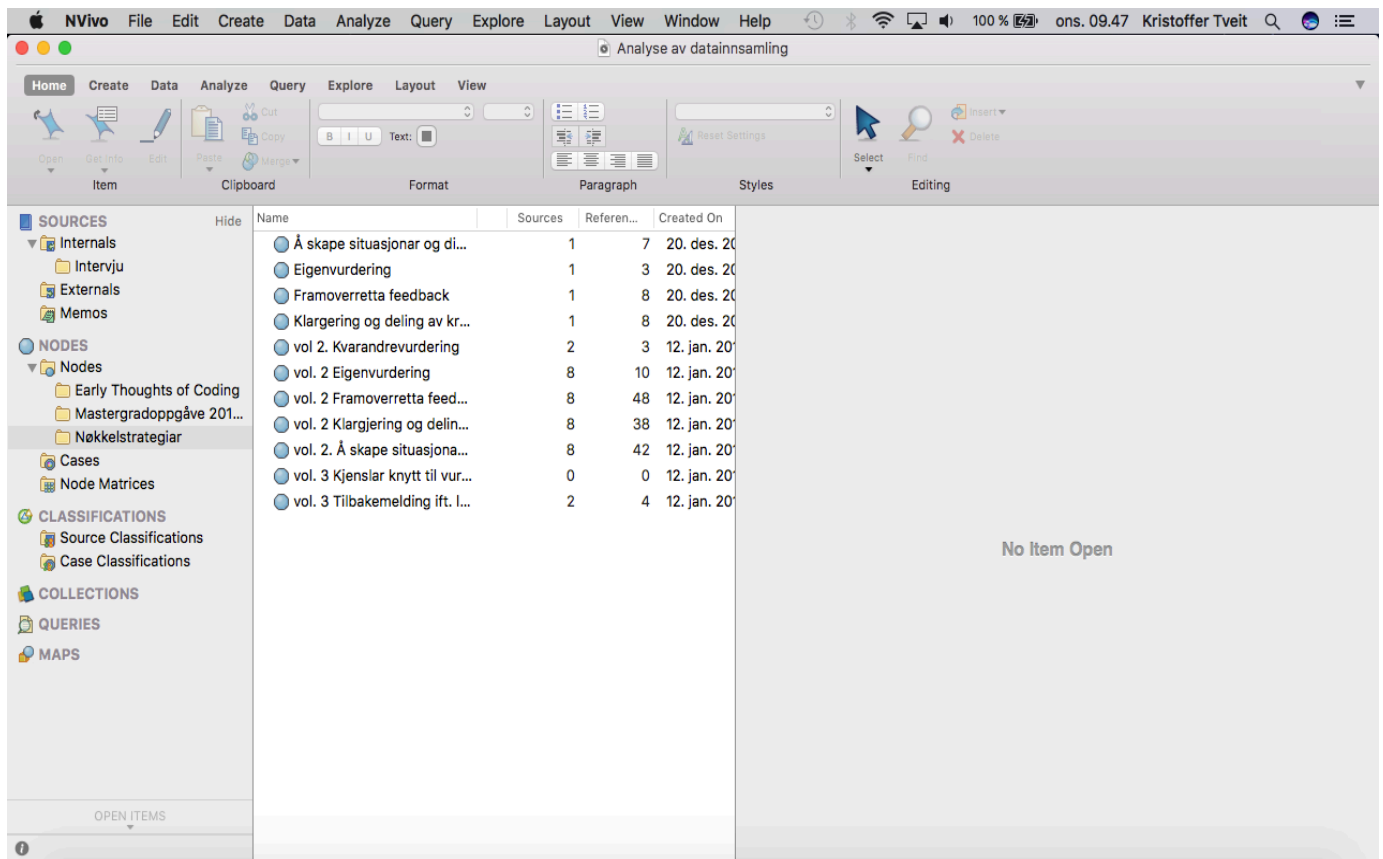
Name	Sources	Referen...
● Elevmedverknad	3	4
▼ ● Faget kroppsøving	1	1
● Kva eleven likar OGELLER misliker med...	2	4
● Kva syns foreldra om faget	3	3
● Motivasjon i faget	5	10
● Opplevingar knytt til faget	3	6
● Refleksjon	2	3
● Viktigheten av faget	3	3
● Forventningar til faget	5	5
● Innsats	3	5
▼ ● Kommunikasjon (ein- og tovegs).	0	0
● Avgrensningar ift. antall elevar	2	2
● Kommunikasjon for læring	5	22
● Læringsmål i faget	5	18
● Læreplandokument	5	7
▼ ● Læring i faget	1	4
● Faktorar som påverkar læring	4	28
● Kva lærar inf. i faget	4	8
▶ ● Veiledning	0	0
● Medbedømmelse	1	1
● Mestringsoppnåing	1	5

Figur 4.0.1 Nodetreet (blå punkta) laga i NVIVO. Figuren viser halve nodetreet, og er teken tidleg i prosessen.

2) Deretter blei intervjuet koda direkte med omsyn til nøkkelstrategiane til Black og Wiliam (2009, s. 8). Nøkkelstrategi 1 var ”Klargjering- og deling av kriterium for måloppnåing”. Til dette spørsmålet koda eg relevant informasjon i noden som heiter det same som nøkkelstrategien. Vidare koda eg data som passa inn i dei øvrige nøkkelstrategiane, mellom

anna feedback og feedforward, i noden ”å skape situasjonar og diskusjonar som kan avdekkje læring”.

3) Den tredje kodesekvensen, (sjå figur 4.0.2) der det står ”vol. 2 (...)”, utførte eg for å sikre at eg hadde fått med all relevant informasjon frå datamaterialet, i riktig node, og var ikkje ein analyse.



The screenshot shows the NVivo software interface. The left sidebar displays a hierarchical tree structure under 'NODES'. The 'Nøkkelstrategiar' folder is selected and expanded, showing several nodes. The main window displays a table with columns: Name, Sources, Referen..., and Created On. The table lists various nodes and their associated data.

Name	Sources	Referen...	Created On
Å skape situasjonar og di...	1	7	20. des. 20
Eigenvurdering	1	3	20. des. 20
Framoverretta feedback	1	8	20. des. 20
Klargjering og deling av kr...	1	8	20. des. 20
vol. 2. Kvarandrevurdering	2	3	12. jan. 20
vol. 2 Eigenvurdering	8	10	12. jan. 20
vol. 2 Framoverretta feed...	8	48	12. jan. 20
vol. 2 Klargjering og delin...	8	38	12. jan. 20
vol. 2. Å skape situasjona...	8	42	12. jan. 20
vol. 3 Kjenslar knytt til vur...	0	0	12. jan. 20
vol. 3 Tilbakemelding ift. l...	2	4	12. jan. 20

Figur 4.0.2 Nodetre med omsyn til nøkkelstrategiane

#### 4.1 Dataanalyse

Åtte semistrukturerte intervju gjev ei mengd tekst som ein må behandle. Utfordringa i kvalitativ analyse er å skape mening frå ei massiv mengde med data. Det handlar om å skilje mellom det betydningsfulle trivielle og finne meningsfulle mønster. For å tilfredsstille ein valid- og reliabel analyse, valde eg å bruke analyseprogrammet ”NVIVO”.

Flick (2014) definerer kvalitativ analyse slik:

Qualitative data analysis is the classification and interpretation of linguistic (or visual) material to make statements about implicit and explicit dimensions and structures of meaning-making in the material and what is represented in it. (...) Qualitative data analysis also is applied to discover and describe issues in the field or structures and processes in routines and practices. Flick (2014, s. 4)

Flick (2014) skriv her at kvalitativ analyse kan ha fleire formål, som mellom anna å skildre eit fenomen (subjektive erfaringar) meir eller mindre detaljert. Analysen kan då samanlikne fenomen og sjå kva dei har felles eller kva som skil dei frå kvarandre.

#### 4.2 Bruken av analyseverktøyet NVIVO

Nodane vart ikkje laga på førehand, men blei til undervegs i analyseprosessen og var induktiv. Ein viktig faktor ved arbeid med NVIVO er å kode ”riktig”, slik at ein ikkje endar opp med mange nodar som kan ein må komprimera. For å få fram vital informasjon, var det viktig å trekkje ut essensen i kva informantane sa og kode det i riktig node undervegs. Dette gjorde eg ved, som nemnd, å kode innhaldet fleire gonger og eg laga færre meir presise undernodar. Vidare var det viktig å ikkje kode i for mange nodar, for å få fram det konkrete og essensielle i intervjuet. Det var likevel fleire høver kor svara passa i fleire nodar, fordi eit svar kunne tolkast til å handle om fleire emner. Då koda eg svara i dei nodane som dei passa i. Då ein node vart opna i programvara, kom alt som var blitt koda til den noden frå alle intervjuet opp. Slik får ein god oversikt over kva informantane sa om dei ulike kategoriane (nodane).

Del to- og tre av analysesekvensen blei gjort med omsyn til nøkkelstrategiane som kjenneteiknar god vurderingspraksis, og laga nodar som eg gav namn som var lik desse. No kunne eg vere endå meir selektiv i høve til kva eg ”la” i dei ulike nodane, og ei var direkte samanheng til nøkkelstrategiane.

## 5. Resultat

I dette kapitlet vil eg få fram elevane sine opplevingar i høve til det problemstillinga

*Korleis opplev åtte elevar frå 9.- og 10. klasse ved to ulike ungdomsskular læraren sin vurderingspraksis i kroppsøvingfaget?”*

I kvart underkapittel er elevane sine opplevingar av kroppsøvingslæraren sin vurderingspraksis presentert og belyst med utdrag frå deira erfaringsnære skildringar frå intervjuet. Diskusjon av resultatet vert i kapitlet ”diskusjon” sett opp mot teorigrunnlaget.

Eg har valt å skilje mellom ”skule 1” og ”skule 2”, for å gjere resultata meir oversikteleg for meg sjølv og lesaren. Resultata og elevstemmer frå skule 1 kjem først, etterfølgd av resultat og elevstemmer frå skule 2, og til slutt vil underkapitla bli runda av med ei oppsummering.

Elevane frå skule 1 går i tiande klasse, og dei har same kroppsøvingslærer, medan elevane frå skule 2 går i niande klasse og har alle same kroppsøvingslærer.

### 5.1 Klargjering og deling av kriterium for måloppnåing

”Kriterium for måloppnåing” er i denne oppgåva meint som kva for kriterium som krevs for å oppnå høvesvis ”lav-, middels- og høg måloppnåing”, altså karakter 1-2, 3-4 og 5-6.

#### 5.1.1 Skule 1

Elevane fortalde i på spørsmålet ”korleis veit du kva du skal lære i timane?”, at kroppsøvingslæraren starten av kvart emne fortalde kva dei skal ha og kor lenge dei skal ha emnet, til dømes ballspel, turn, friidrett osb. Louise, frå skule 1, sa dette:

*Læraren vår fortel oss, “desse komande månadene skal vi ha symjing, eller vi skal ha dans”, og sånn. Og da er du jo forberedt på det, da vet du sant. Men dei pleier og å leggje ut halvårsplan, men eg pleier ikkje sjekke det då, he he.*

Medan Markus, frå skule 2, fortalde at dei har ”seks vekers periode med basketball og styrke, for eksempel. Han viser- og fortel kva vi skal gjere, som han er veldig flink til. Då veit vi kva vi skal lære på slutten”.



Det kan virke som at elevane opplev at kommunikasjonen bidreg til forutsigbarhet, som mellom anna uttrykkjer når ho seier at ”ein er forberedt på det”. Resten av elevane frå baa skulane svara at dei var klar over kva dei gjorde i ein periode fram i tid, noko dei syns var bra grunna at dei var ”forberedt” og ”vi veit kva vi skal lære”. Spørsmålet blei utdjupa med å spørje elevane om læringsmål- og kriterium vart presentert i timane. Sigurd, frå skule 1, fortel at:

*Læraren har sånne kriterier [for ulik måloppnåing]. Så han bare følger dei. (...). Han går gjennom dei av og til. Så har du ein viss peiling på kva du må kunne.*

*Meg: Er det kriterier for den timen, eller for ein periode?*

*Sigurd: Ja, sånn her kva skal vi lære og sånn, perioden.*

Sigurd fortalde her at læraren i forkant av kvart emne kommuniserer kva ein må kunne og at han seier ”læraren har sånne kriterier. Så han berre følger dei”. Det kan tolkast som at Sigurd opplever læringsmåla som kriteriebasert. Sigurd fortalde vidare at han ”har ein viss peiling på kva du må kunne”. Dette kan tolkast som at han var bevisst over at han kunne sjå eigen innsats og dugleik opp mot kriteria. Mona fortalde mellom anna dette om læringsmål og måloppnåing:

*Han eg hadde før lagde sånn skjema, på it's learning og sånt, som sa ”du må klare dette og dette for å få den og den karakteren”, men eg tror ikkje vi har fått noe sånt av han nye, men har ikkje hatt han så mye.*

Ut frå dette sitatet, kan det sjå ut som om hennar førre kroppsøvingslærer var oppteken av klargjere målet med undervisninga og kva som må til for å nå dei måla. Når det gjeld kroppsøvingslæraren hennar i dag, fortalde ho at ”Når vi har han som vi har no, og han pleier å gi karakter på ganske mykje, nesten etter kvar gymtime har vi fått ein karakter.” Mona blei bedt om å utdjupe korleis ho opplev det og ho fortalde at ho opplevde det å få karakter på alle emna som stressande. Mona trakk og fram det positive med å ofte få karakter ved at ”det er sånn undervegs karakter, som han kan endre. Det er positivt, for då er det og i større grad mogleg å vite kva nivå ein ligg på.” Ho fortalde vidare at læraren ho hadde året før, brukte eit skjema på it's learning. På spørsmål om ho visste kva som skal til for å oppnå dei ulike måloppnåingane, fortalde ho at hennar noverande lærar ikkje informerte dei om kriterium for ulik grad av måloppnåing, som er i strid med det andre i intervjuet sa. Det kom og fram i

intervjuet at tilbakemelding er det viktigaste verkemiddlet for å nå dei ulike måloppnåingane. Her fortel Mona at hennar noverande lærar relaterer tilbakemeldinga til teknisk utføring – korleis ho gjer det og korleis ho kan bli betre. Dette kan virke sjølvmotseiande at Mona fyrst seier ”læraren ikkje kommuniserer kriterier for måloppnåing”, og etterpå seier ”at tilbakemelding er det viktigaste for å oppnå dei ulike måloppnåingane, og læringsmåla”. Det kan vere Mona blanda litt, eller ikkje var heilt klar over på kva tidspunkt læraren informerte om kriterium for måloppnåing. Samstundes presiserte ho at læraren motiverer ho med å gi skryt og positive tilbakemeldingar før han seier kva ho kan forbetre. Dette var unisont med det dei andre elevane sa, frå same skule.

Pia fortalde om korleis læraren kommuniserer grad av måloppnåing og kva ho følte om det slik:

*Læraren seier ikkje rett ut ”dette er låg, dette er høg [måloppnåing]”, og eg føler det er litt dumt av og til, for ein prøver jo sitt beste, og viss ikkje det er nok, kan det være ein blir påverka og kanskje lei eller noko sånt. Men vi veit jo sånn ca kva vi må kunne for å få høg [måloppnåing].*

Pia uttrykte å at det å få vite kriterium for ulike måloppnåing kunne påverka motivasjonen hennar, då ho ”kan måle” sine prestasjonar opp mot kriterier ved å sei at ho blir ”påvirket” og ”kanskje lei”. Elles kan det og virke som at siste setning i sitatet fortel at innsats og dugleik er opplagte kriterium, då informaten svarer ”ja” på direkte spørsmål om ”dugleik og innsats tel med i vurderinga”. Louise fortalde at ved nokre emner var læraren meir tydleg på kriteria enn andre:

*Det kjem an på kva vi har. Viss vi for eksempel skal ha dans, så seier læraren jo ”Ja, for å få ein toppkarakter, høg måloppnåelse, må ein passe på haldning og fotarbeid, teknikk.*

Her ser ein tydleg kva læraren ynskjer frå elevane, og elevane får kriterium å forholde seg til ved at læraren nemnar konkrete moment som ”haldning” og ”fotarbeid”. Årsaken til dette kan vere at presisering av konkrete læringsmål avhenger av kva emne dei har i faget. Læraren kommuniserte her meir konkrete læringsmål i forkant av emnet, noko mellom anna Mona tykkjer var bra. Ho syns og at denne typen vurdering var ”OK”, fordi ”det er sånn

undervegskarakter som han kan endre underveis”. Ho følgde opp med å sei at ”det er bra å ha undervegskarakter, fordi då veit ein kor ein ligg [i høve til måloppnåing]”. Det kan tolkast som at Mona nyttar karakteren ho fekk undervegs aktivt til å sjå kva som kan gjerast annleis for å betra karakteren.

Louise fortalde at kommunikasjon i høve til læringsmål, ikkje berre skjedde ved oppstart av eit emne. Ho fortalde at kroppsøvingslæraren, i sjølve undervisninga, relatertedet han viser til læringsmål og nokre gonger til måloppnåing. Ho sa vidare at ”manglar du noko av det, blir det trekk på ein måte”. Ho meina det var gunstig å få presentert læringsmål i relasjon til måloppnåing fordi det det skapa forutsigbarhet, som nemnd i sitat tidlegare.

#### 5.1.2 Skule 2

Erik og Idunn, bae med middels måloppnåing, svarte at dei opplevde at ”innsats og deltaking er det viktigaste kriterium for å få ganske bra karakter”. Idunn meinte at dersom ein deltok over lenger tid [lite fråvær], og ytte sitt beste, var det godt nok. Idunn sa at ”alle veit eigentleg at viss me er med i timane, stort sett heile tida [lite fråvær], og gjer det beste me kan [innsats], får me ein ganske bra karakter”. Erik sa at ”du må på ein måte ville det, og prøve, og klare det bra”. Erik viser her og til at dugleikar er viktig. På spørsmål om korleis læraren informerer om kva ulik måloppnåing er, og tilhøyrande kriterium, svarte Erik at ”trur berre på ein måte det er sånn, jo betre du gjer det [dugleik], jo betre karakter får du”. Eg følgde opp med å spørje om læraren hadde sagt det, og prøvde å få eit meir presist svar. Då svarte han at ”det er sånn eg [Erik] tenker”.

På spørsmål om ”læraren presenterer læringsmål og korleis det blir gjort”, fortel Markus dette:

*Ja, absolutt. Det er han flink til. Han viser kva du skal gjere, korleis ein skal gjere det, og han er skikkelig flink i det! Så når me har spelt basket, så har han sørga for at me lærer ting skikkelig, sånt som kastene, korleis ein skal sentre ein basketball, før han gir oss ein basketball og seier ”spel”. Og, det er jo veldig veldig bra!  
(...). Ja, han viser oss kva vi skal lære oss, og det er jo det som er viktig på slutten [vurdering].*

Det kan sjå ut som at det var viktig for Markus å få presentert læringsmål fordi då visste han kva som var viktig å lære seg i løpet av perioden og kva som vert vektlagt i sjølve læringsmåla. Sitatet viser og at det kan sjå ut som at Markus såg samanhengen mellom det å lære delar av eit samansett spel fyrst (pasningar og skot) før det vert satt i ein større samanheng (spel). Han kopla kommuniserte læringsmål saman med delferdighetene og uttrykte at dette var viktig for å vite kva dei skal lære seg. Dette kan bety han opplev at læraren var flink til å kommunisere- verbalt og visuelt (vise læringsmål), kva som er læringsmål for periodane for så å bryte dei ned og sette det saman til ein heilhet.

På spørsmål om Markus ”veit kva kriterier ein må oppfylle for å nå ulik måloppnåing”, svarte Markus:

*Eg har ikkje full kontroll, men sjølvsagt det å vera flink. Karakterane veit eg jo ikkje, men det burde gå ut på innsats fordi innsatsen du legg i noko, er jo akkurat som i alle andre teoretiske fag. Dei som legg god innsats i det, får ofte god karakter i det. Men det er ikkje sikkert dei som legg best innsats i gym då, som får dei beste karakterane.*

At eleven ovanfor svarta ”eg har ikkje full kontroll (...)” kan tolkast som at eleven misforstod spørsmålet, og trudde han skulle fortelje ordrett kriteriene og relatere dei til dei ulike karakterane, som han ikkje var sikker på. Markus trekker inn ”innsatsen du legg i noko” og relaterer det til andre fag, som kan tyde på at han har forstått at dette er et kriterium. Han sa og at dugleik spelar inn for oppnå ”høg måloppnåing”, ved at han sa at ”det ikkje alltid er dei som legg best innsats i gymmen får dei beste karakterane”. Markus har ikkje ein klar formeining om kva kriterium som gjeld for dei ulike gradane av måloppnåing, men det var tydleg at innsatskriteriet stod sentralt hjå han.

Elevane ved skule 2 fortalde at kroppøvlingslæraren i forkant av periodane kommuniserte kva læringsmåla var. Dei hadde og halvtårsplan kom det fram i intervjuet. Det er større usemje om kor vidt det er kommunisert kva kriterium dei ulike måloppnåingane krev. Til det svarta mellom anna Josefine: ”Naaa. Det skjønner ein på ein måte sjølv og, etter kvart. Det er litt opplagt”. Kva Josefine meinte med ”opplagt” blei følgd opp, og ho viste til ”innstilling blant elevane i klassen”. Ho viste og til at dei som fekk ”høg måloppnåing” hadde ”både god innstilling og tekniske dugleikar”. Vidare trakk Josefine fram at dei som fekk høg måloppnåing ”jobbar med seg sjølv, viser at dei kan ting, forstår og lærer”. Det å ”jobbe med

seg sjølv” meinte ho handla om at ein sjølv tok ansvar for å bli betre. Det kan tolkast som læraren har kommunisert forventningane og kriterane til elevane. Vidare fortalde fem av åtte elevar at læraren la ut halvtårsplanar på It’s Learning som viste innhaldet det komande semesteret. Av dei fem elevane, erkjente dei at sjølv om dei visste at den fantes, brukte dei den ikkje aktivt eller såg på den i det heile.

### Oppsummering av resultat ved skule 1- og 2

På båe skulane fortalde elevane at læraren kommuniserte læringsmål i starten av timane. Det var ingen av elevane som aktivt nytta halvtårsplanen til å førebu seg til timane, og grunnen til dette kom ikkje tydeleg fram i intervjuet. Det kan til dømes skuldast ikkje-eksisterande rutinar hjå elevane. Seks av åtte elevar svara at dei veit kva som skal til for å oppnå ulik grad av måloppnåing i dei ulike emna i faget. På skule 1 kan det tenkjast at grunnen til dette er at læraren i forkant av kvart emne, forklarte kva dei skulle ha og kriteria for ulik grad av måloppnåing. I tillegg har dei og dugleiksprøve etter kvart emne. I nokre emner er læraren meir konkret enn andre i høve til å kommunisere kva som kjenneteikna ulik måloppnåing, i til dømes dans, som vi ser av sitatet til Louise over. Dette kan ha bidrege til at dei ikkje følte det er naudsynt å ”fylgje med på” halvtårsplanen. I undervisninga hadde læraren dialog med elevane om ulik måloppnåing, og dei fekk det både forklart munnleg og visuelt presentert. Elevane kunne på denne måten forplikta seg til læringsmåla i endå større grad, samstundes kunne dette og bidra til at elevane får tru på at dei kan lukkast ved at dei visste kva som var læringsmåla.

Med tanke på om elevane var klar over kva som skulle til for å oppnå ulik måloppnåing var svara delt. På spørsmål som handla om presisering av kompetansemål i forkant av undervisninga, med delmål og kriterium for måloppnåing, svarte fem av åtte elevar frå skule 1 ”ja” på at dei har ein halvtårsplan å forholde seg til. Halvparten svara direkte ”ja” på at dei visste kva som skulle til for å oppnå ulik måloppnåing, medan andre halvparten svara ”nei”, eller ”veit ikkje”. Ved eit anna spørsmål, ”om læraren kommuniserte læringsmål i undervisninga?”, svara sju av åtte ja. Det kan vere dei ikkje forstod spørsmålet, eller rett og slett hugsa dårleg. Fellesnemnaren for båe skulane var at læraren la vekt på ”innsats og dugleikar” samt at det kunne minne om ei ”kriteriebasert vurdering”. Elevane svara litt ulikt på om dei visste kva kriteria var for ulik måloppnåing.

Kor konkret læraren er i dialog med elevane om kriterium for måloppnåing var ulikt. Ved skule 1 kom det fram frå intervjuet at det ved nokre emner var meir konkret, som til dømes dans og friidrett. Ved dans opplevde elevane at læraren kommuniserte konkrete dugleikar som til dømes haldning [kroppsleg], fotarbeid med meir, som var viktig, og ved friidrett var det kvantifiserbare kriterium som tid på ulike distansar. Ved skule 2 opplevde elevane at læraren var tydeleg på kva som var viktig i høve til måloppnåing. Markus fortalde at læraren viste dugleiken visuelt og forklarte det med ord kva som var hensikt og satt det i samanheng. Dette kjem tydelegast fram hjå dei sterke elevane ved skule 2.

Alle elevane på båe skulane opplevde at lærarane kommuniserte at innsats og dugleikar spelte ein rolle i høve til vurdering. Elevane fortel at læraren kommuniserte dette både visuelt, ved at han viser ein ”perfekt gjennomført dugleik/øving” og munnleg forklaring på korleis. Josefine presiserer at haldning også tel med, samstundes trakk informantane fram at dei opplevde Fair Play er viktig. Denne informasjonen har kome munnleg heilt i starten av semesteret, og det kjem fram at det er blitt repetert i undervisninga, kor Mona mellom anna sa at ”når nokon kranglar eller ikkje oppfører seg, så samlar han oss [heile klasse] og fortel oss korleis vi skal oppføre oss”. Pia fortalde at ”læraren i undervisninga fortel korleis ein skal vere mot kvarandre i høve til dei ulike aktivitetane, spesielt i ballspel”.

## 5.2 Å skape diskusjonar og situasjonar som kan avdekkje læring og framoverretta tilbakemelding.

I dette underkapitlet vil eg vil trekke fram fortløpande uformell tilbakemelding, grunngjeving av karakter etter dugleiksprøve og framoverretta tilbakemelding. Eg har vald å slå saman nøkkelstrategi 2 og 3, til éi samla overskrift. Årsaken til dette er fordi analysen av datamateriale gjorde at dette blei mest oversikteleg, då mykje av det blei sagt ”om ein annan”.

### 5.2.1 Skule 1

#### Grunngjeving av karakter etter dugleiksprøve

Alle elevane ved skule 1 fortalde at dei hadde periodar med emner som til dømes friidrett, dans, ballspel osv. Elevane hadde dugleiksprøvar og fekk karakter med omsyn til kriterium som var gitt på førehand, som til dømes Louise fortalde i emnet dans kor fotarbeid og haldning var kriterium. Til dette var elevane ved skule 1 dels samde i at karakter var ”heilt greitt å få”, då elevane fekk ein peikepinn på kva karakter dei kunne få i faget. Louise påpeika at karakteren

”ikkje skulle kome åleine”. Ho meinte det var viktig å i tillegg få ein tilbakemelding og ein framoverretta melding: ”Karakteren får du jo for ein grunn, og då er det jo viktig at dei seier kva du kan bli betre på – du lærer jo av det og!”. Eg spør Louise vidare om ho får konkrete tilbakemeldingar i undervisninga, og ho svara ”vi pleier ikkje få så mye tilbakemelding i kvar enkelt time, det er meir viss det er noko vi veit vi skal ha vurdering i. Da øver vi på det, så kan dei [læraren] kome med tilbakemeldingar”. Det kom ikkje tydleg fram om ho tolkar at spørsmålet dreia seg om ein fagsamtale, eller om det var generelt ein tilbakemelding der og då i time. Louise fortalde at dei fekk karakter etter kvart emne og at dei fekk tilhøyrande tilbakemeldingar. På denne måten kan ein tolke at det er eit vurderingsklima som står sentralt hjå elev og lærar.

På spørsmålet ”føler du me treng vurdering i kroppsøving?” svara Louise:

*Eg ville heller sagt samtale, fordi læraren puttar eit tall [karakter] på deg etter kva dei ser. Dei seier ikkje berre ”du får ein toar”. Dei [læraren] gir ein grunn, og det er akkurat den samtalen dei fortel deg kvifor. Men eg føler og det kan bli litt press. For viss du veit du skal få karakter i noko, og du ikkje føler deg sikker på noko, så kan det berre bli plagsamt. Eg syns vi kunne klart oss fint utan karakter, men heller ein sånn samtale.*

Her viste Louise til at dei ved dugleiksprøven har ein samtale kor læraren grunn gav kvifor ho fekk den karakteren. Dette viser det at det går føre seg ei grunn gjeving i etterkant av dugleiksprøven. Den inneheld tilbake- og framoverretta melding om kva som har vore bra, og kva som skal til for å forbetrast for å fremja læring og karakter. Det kan tolkast som at det ho skildrar som ”plagsamt” var meint som at ho følte seg ”stressa” grunna all vurderinga.

Mona og Sigurd fortalde at samtalen med læraren etter ein dugleiksprøve var viktig for å vite kva ein kunne gjere betre. Alle frå skule 1 ytrar at det var positivt med karakterar undervegs fordi då visste dei kva dei kan gjere annleis for å bli betre og at det var ein karakter som dei hadde moglegheit til å endre. For å kunne endre karakteren var det då viktig at dei fekk konkrete tilbakemeldingar om kva dei kan gjere annleis. Dei fortel og at det er ein kort samtale, kor det er læraren som held samtalen. Det er nærliggjande å tru at det ikkje føregjekk ein dialog, men at det likna meir på ein monolog i form av at det berre var kroppsøvingslæraren som snakka.

Louise uttrykte i intervjuet ei misnøye med mengd karakterar og eit press, slik ho sa det her:

*Men eg føler det og kan bli litt press” (...) ”Kanskje ikkje like mange karakterar. (...) For eksempel vi har styrke og kondisjon, dans, volleyball symjing sant, og der skal vi få karakter i alle.. og det kan være litt mye.*

Sameleis fortalde Mona om at det var ”dumt å ha karakter på ein måte, eg blir litt stressa av det sidan eg ikkje meistrar alt like godt”, men uttrykte likevel at det var viktig med tanke på å vite korleis ho låg an i høve til måloppnåing.

### Formalisert undervegssamtale

Elevane ved skule 1 uttrykte i intervjuet at læraren gav konkrete tilbakemeldingar etter dugleiksprøvene. Sitata til Louise underbyggjer at ved samtalen kor dei får karaktervurderinga, var det og viktig å få ein framoverretta tilbakemelding som fortalde kva dei kunne gjere vidare for å nå læringsmålet.

*Det er viktig å få tilbakemelding på ting, spesielt med vurdering! Viss du har for eksempel fotball, som du ikkje føler deg så trygg, og får ein karakter og ein vurdering, så, liksom, det er ikkje bare karakteren.. Karakteren får du jo for en grunn, og da er det jo viktig at dei seier kva du kan bli betre på, du lærer jo av det og.*

*(...)*

*Dei [kroppsøvingslæraren] pleier ofte å sei ”du kan jobbe meir med ditten og datten”. Så seier dei for eksempel ”litt tregt eller dårlig fotarbeid. Du kan øve litt meir på dette”. Dei forklarar liksom kva du gjør dårlig, og korleis du kan bli betre.*

Her ser det ut som at dei fekk tilbakemelding på korleis dei gjorde det på prøven. Det kan og tyde på at Louise opplev at kroppsøvingslæraren fortalde kva ho måtte gjere for å forbetre seg mot å nå ein høgare grad av måloppnåing. Elevane fortalde og at læraren fortel korleis dei generelt gjer det i faget, og alle var samde i at det var ein viktig samtale, og at det bidreg til kontroll over eigen framgang. Louise, Mona og Pia fortel at læraren fyrst alltid fortalde kva dei meistra godt, og deretter fortalde han kva dei kunne gjere betre. Dei sa at slike tilbake- og framoverretta tilbakemeldingar blei dei motiverert av. Sigurd fortel at den formelle tilbakemeldinga er meir mynta på kva ein kunne gjere vidare så ”det [utviklinga] ikkje stoppar



der”. Slik kan det tolkast at Sigurd opplevde tilbakemeldingane som læringsfremjande og viktig for utviklinga hans.

#### Fortløpande uformell- og individuell tilbakemelding

På spørsmålet ”korleis læraren bidreg til at ho blir betre i faget” svara Louise at ”tilbakemelding i timane er viktig og kva du må gjere for å bli betre”. Ho var oppteken av kva ho meistra og korleis ho forbetre seg. Samstundes kom det tydeleg fram at eleven sjølv var oppteken av å utvikle seg, kan det og tolkast at læraren er oppteken av eleven sin utvikling. Tilbakemeldingane er mynta på utvikling hjå den enkelte eleven for å oppnå læringsmål. På spørsmål om kva rolle læraren spelar for å bli betre i kroppsøving, svara Louise at:

*Det er viktig å få tilbakemelding på ting, spesielt det med vurdering! Viss du har for eksempel fotball, som du ikkje føler deg så trygg, og får ein karakter og ein vurdering, så, liksom, det er ikkje bare karakteren.. Karakteren får du jo for en grunn, og da er det jo viktig at dei seier kva du kan bli betre på, du lærer jo av det og.*

Louise uttrykte her viktigheita av ein samanhengen mellom tilbake- og framovermelding, nemleg at dei skulle kome saman med vurderinga dei fekk. Samstundes skulle den både seie noko om korleis ho har gjort det, og korleis ho vidare kan arbeide for å nå læringsmål. Ho fortalde vidare at tilbakemelding var viktig å få i laupet av timen, for å unngå at ein trur ein gjer noko riktig, medan ein eigentleg gjer det feil. Då var det viktig at læraren var observant og ”ser den enkelte”.

Sigurd, elev frå skule 1, fortalde at den fortløpande uformelle tilbakemeldingane han fekk i undervisninga var viktig med omsyn til læring og utvikling. Vidare fortalde han at det er viktig at tilbakemeldinga er konkrete nok til at han ”kan gjere tingene [øvingane] betre sjølv” med grunnlag i tilbakemeldinga. Han fortalde og at dersom han gjorde feil, kom læraren raskt bort å rettleia han. Mona, frå skule 1, fortel at ho lærte mest i undervisninga når læraren kom bort og gav individuell tilbakemelding på korleis ho gjorde ulike øvingar.

#### 5.2.2 Skule 2

#### Fortløpande uformell- og individuell tilbakemelding

På spørsmål om ”kva er den beste måten å bli betre på i faget?” svarte Markus, frå skule 2: ”Å få hjelp, undervegsvurderingar, kommentarar og at læraren fortel deg kva du må øve meir

på [for å bli betre]”. Dette sitatet viser nettopp kor viktig eleven meinte tilbakemeldingar er med på å rettleie eleven mot å lukkast og å nå læringsmål. Han fortalde vidare:

*Eg er ikkje noko turnar. Så for min del blir det å få instruksjonar, korleis det skal gjerast som eg har sagt før, det med at du veit at det du lærar er sånn det skal gjerast. Og, sjølvsagt veldig viktig med tilbakemeldingar undervegs! Blir så dumt viss du begynner å gjere noko feil, så trur du det er riktig, så kjem læraren etter du har fått litt mestringsfølelse og berre ”du! Det er feil, det er ikkje sånn”. Det blir jo veldig dumt. Så det er jo viktig at læraren prøver så godt han kan å vere der heile tida, rundt alle og liksom okei ”pass på å løft den foten litt meir sånn, då får du betre balanse” – på den måten.*

Sitatet kan tyde på at dette var ein elev med eit ynskje om å utvikle seg. Det kan sjå ut som at læraren var viktig for utviklinga hans, og han ynskte tett oppfølging. Eleven sa og at dette gjorde læraren i tilstrekkeleg grad. Eleven erkjente og at det var vanskeleg for læraren å fylgje opp alle like godt, då det var ein klasse med mange elevar, men at ”jo meir rettleiing, jo betre er det”. For Josefine, med høg måloppnåing frå skule 2, var ikkje positiv tilbakemelding så viktig. Ho fortalde at ho ikkje fekk så ofte tilbakemelding, men når ho fekk det, handla det om teknikk og om korleis gjere det betre. Ho ynskte ikkje å få tilbakemelding på kva ho meistra, og ho svarte slik på spørsmålet om kva ei tilbakemelding bør innehalde.

*Eg treng ikkje skryt liksom, eg treng berre vite kva eg kan gjere betre. Eg bryr meg fint lite om det eg kan. Viss eg allereie kan det, treng eg ikkje vite det. Hadde eg ikkje visst kva, vil eg vite kva eg må gjere for å få det til.*

Josefine la her i større grad vekt på framoverretta tilbakemelding, og ho fortalde at ho lærer best ved det ho kallar ”pirking”, som under intervjuet kom fram er meint som ”kommentar på den tekniske utføringa”. Ho meina det var viktig å få rettleiing dersom ho ikkje fekk noko til, men klarde ho det, trengde ho ikkje tilbakemelding. Ho skildra ”pirking” med dømet om ei armheving: ”(...) armheving, for eksempel – viss me ikkje har armene strake, fortel han det til oss og kva me må gjere betre, så gjer me det betre”.

Markus var oppteken av mestringskjensla og for å få den kjensla, var det viktig å få tilbakemelding på det han gjorde. ”Kva du gjer riktig, kva du gjer bra. Sjølvsagt

tilbakemelding på kva du må gjere betre for å få ein betre karakter. Kva du må gjere annleis for å bli god. Ja egentleg det". For å få meistringskjensla viktig å få ein tilbakemelding som stadfesta på om du oppnådde suksess, i større grad enn ei framoverretta tilbakemelding.

Erik, elev med middels måloppnåing, svarte slik på spørsmålet "korleis er det læraren legg opp til at du skal bli endå betre enn kva du allereie er?": "vise på ein måte sånne teknikkar, og, vise fleire forskjellige ting eg kan gjere for å bli betre." Eg følgde opp spørsmålet med å spørje "Korleis gjer han det då?" Erik svara: "Han seier sånn viss eg gjer det bra, då syns eg det er kjekt og då gjer eg på ein måte det litt betre etterpå. Då syns eg det er kjekt". Det kan sjå ut som at Erik opplev å lærer ved å få formative tilbakemeldingar av kroppsøvlingslæraren.

Markus, elev med høg måloppnåing, fortalde om eit ynskje om meir vurdering, og at det var viktig for å utvikle seg i faget: "Endå meir undervegsvurdering, klare tilbakemeldingar på kva du kan gjere betre, og om du ligg på låg middels eller høg måloppnåing". Han fortalde at læraren gir tilbakemelding omlag kvar time, altså hyppig men at det var meir på det tekniske i høve til dugleiken. Av samtalen med Markus kom det fram at han i endå større grad ynskja oppfylging av læraren ved ein samtale om kor han er i høve til læringsmål. Han kjem med ein idé om kva han tenkjer kan gi høgare læringsutbytte:

*Det eg tenker.. Det er ein slags ide eg kjem med no då, og det eg ser for meg, skikkelig praktisk og veldig smart. Veit ikkje om det hadde fungert, men la oss sei me hadde hatt 6 veker periodar med basket, og halvvegs i perioden får du beskjed "Oki her ligger du no. Det her kan du gjere betre"- så har du 3 veker på å bli betre i det og oppnå ein betre karakter.*

Dette sitatet kan tyde på at han ikkje opplev å få nok konkrete formative tilbakemeldingar, sjølv om han opplev dei uformelle samtalane i undervisninga som tilfredsstillande. Markus ynskja i større grad ein fagleg samtale på kor han var i høve til læringsmål og kva han eventuelt må gjere for å nå ynskja læringsmål. Likevel er det vanskeleg å vite om Markus likestilte det å få ein betre karakter med å utvikle eigen kompetanse, eller om det er den ytre motivasjonen om ein god karakter som var målet med hans idé. Det kjem uansett fram frå samtalen med Markus at han ynskja ein tett dialog med læraren, og at han ynskja fleire situasjonar kor han kan vere i dialog med læraren om læringsfremjande tilbakemeldingar. Markus svara på spørsmålet "lærer du noko av tilbakemeldingar?" slik:

*Ja, positiv tilbakemeldingar er kanskje ikkje sånn veldig... Det spørst jo litt. Gjer du det du skal og gjer du det riktig, så får du kanskje ikkje den følelsen av å jobbe vidare med det. Viss du berre får skryt. Men, viss du får litt sånn "Oki du gjer det feil", det er vertfall det eg personlig får motivasjon til å prøve om igjen og gjere det skikkelig bra.*

Det kan virke som at Markus opplevde at slik uformell dialog om kva han meistra, ikkje er så viktig som framoverretta tilbakemeldingar. Han var oppteken av korleis bli betre og slik tilbake- og framovermeldingar gav han motivasjon i faget.

### Oppsummering av skule 1- og 2

Alle elevane frå utvalet var samde om at den uformelle tilbakemeldinga frå læraren var viktig, særskilt når ein heldt på med øvingar som krev teknikk, som til dømes serve i volleyball. Dei fortalde og at dei opplevde tilfredsstilande tilbakemeldingane, og at tilbakemeldingane er konkrete nok til at verkar læringsfremjande. Tilbakemeldinga som elevane ved skule 1 fekk, kom oftast saman med karakteren på prøven, og innehaldt ein framoverretta tilbakemelding. Det kan sjå ut som at elevane frå skule 1 får oftare tilbake- og framovermelding då dei får karakter på ein dugleikstest. To av elevane frå skule 1, båe med middels måloppnåing, ytra at dei opplevde karakterane som stressande, men dei var samde i at det var positivt i høve til å få vite kva måloppnåing dei låg på.

Elevane frå båe skulane uttrykte at den fortløpande, uformelle dialogen som skjer mellom lærar og elev i undervisninga, virka mest læringsfremjande for dei. Louise, Pia og Markus sa mellom anna at "presis forklaring – munnleg og fysisk, oppfylging" (som her vil seie at læraren oppsøkte elevane og gav dei tilbakemelding) samt "framoverretta melding: "kva eg kan gjere annleis- og jobbe vidare med for å meistre dugleiken betre", var viktig. Det viser sitatet frå Pia under:

*Læraren må motivere meg. (...). Så må han vise det fysisk, enn å berre sei det. Det er lett å sei men vanskelig å gjere! Det er best å vise det fysisk og hjelpe meg og si kva eg gjør feil, der og da. Og det gjør han ofte!*

Seks av dei åtte informantar la særskild vekt på læraren si rettleiing og tilbakemelding som viktig for deira læring og opplevde at læraren la vekt på det i timane. Erik og Idunn, båe med

middels måloppnåing frå skule 2, la meir vekt på at det å få prøve mange gonger og øve sjølv var viktigast for læring, noko dei opplevde læraren deira gav dei moglegheit til.

På spørsmål om kva ein tilbakemelding bør innehalde, svara elevane frå skule 1 med middels måloppnåing likt. Dei svara at den tekniske utføringa var viktig og dei opplevde at læraren fokuserte på dette i tilbakemeldinga. Elevane med høg måloppnåing hadde ei ulikt meining om kva tilbakemeldinga skulle innehalde. Alle var samstemde om at ei tilbakemelding bør innehalde kommentarar på korleis ein utførte dei ulike dugleikane. Dersom ein gjorde noko teknisk feil, ynskte dei tilbake- og framoverretta tilbakemelding på korleis ein kan gjere det betre. Ein av elevane med høg måloppnåing meina at ho ikkje trengde ”skryt og vite kva ho fekk til”. Ho ynskte konkret rettleiing på korleis ho kunne bli betre, noko ho opplevde å få tidvis. Dei andre elevane med høg måloppnåing ynskte og noko å strekke seg etter, men var oppteken av å få stadfesta suksess samt at positiv tilbakemelding virka motiverande for dei og skapa meistringskjensla. Elevane opplevde alle å få tilfredsstilt desse behova ofte i kroppsøvingstimane.

### 5.3 Eigen- og kvarandrevurdering

#### Skule 1

Det var ingen konkrete dømer på at elevane hadde eigenvurdering, men Sigurd hadde dømer frå tidlegare lærar. Sigurd fortalde at i fjor fekk han eigenvurderingsskjema kor dei skulle skrive kva dei syns var bra, og korleis dei sjølv meina dei gjorde det i timen. Sigurd fortalde vidare at ”læraren gir eit ark, og der er det nokon spørsmål. Så på slutten spør han kva karakter du ville gitt deg sjølv”. Eg spurde vidare om læraren brukte eigenvurderingsskjema aktivt i fagsamtalar, og då svara Sigurd at læraren ikkje nytta det.

Pia og Mona skulle ynskje det var meir eigenvurdering, samstundes som Pia var både for og i mot. Dette fordi det var så lett og under- og overvurdere seg sjølv. Likevel meina ho at ein uansett ynskte å vite kor ein var i høve til læringsmål, men då ville ho heller hatt ein samtale med læraren. Louise svara på spørsmål om ein burde hatt eigenvurderingsskjema, med å seie

*Ja. Viss me har det på for eksempel It's learning, då. Då kan du sei det, indirekte til læraren din, korleis du ser på ting, korleis du føler. Då kan dei forstå det betre, for*

*viss eg er redd for å gå å snakke med læraren, så kan eg i det minste skrive det. Og da får dei det med seg og, meir forståelse.*

Her kan det tolkast at Louise ikkje nødvendigvis var fortruleg med å snakke om vurdering saman med læraren, og at ho truleg opplevde forholdet mellom ho og læraren som asymmetrisk på den måten at maktforholdet i vurderingssituasjonar var utfordrande.

Det som kom fram frå datainnsamlinga var dømer frå symjebassenget kor Mona og Pia fekk hjelp frå medelevar med symjeteknikk. Elles handla det om korleis kroppsøvingstimane var organisert, kor dei til dømes ofte var to-og-to og då kunne gi tips- og tilbakemeldingar til kvarandre. Mona og Pia frå skule 1, trakk fram at ho fekk hjelp frå ein anna elev til å terpe på symjeteknikk. Læraren stod på land, og Mona følte ikkje han nådde fram med forklaringa av symjeteknikken. Då medeleven viste det "fysisk" hjalp det, og Pia fortalde vidare at rettleiinga frå medeleven bidrog til at ho slappa meir av. I badminton fortalde Pia at læraren varierer med å vise sjølv, og å få hjelp frå medelev, noko Pia meina var bra.

## Skule 2

Ved skule 2 var det ikkje vanleg praksis med eigenvurdering, og resultatet viste ingen dømer på at det skjer.

### Oppsummering skule 1- og 2.

Elevane hadde liten erfaring med eigenvurdering, kor sju av 8 informantar svara dei ikkje hadde noko form for eigenvurdering. Pia og Mona sa dei kunne ynskt at det var meir eigenvurdering, fordi det var lett og under- og overvurdere seg, og at dersom dette blei grunnlag i ein fagleg samtale, kunne det gjere henna dugleikar i faget tydelegare. Elevane hadde og lite kvarandrevurdering, men elevar frå skule 2 fortalde at dei hjalp kvarandre i enkelte emner som til dømes symjing og badminton, og andre emner kor nokre elevar var spesielt gode.

## 6. Diskusjon

I dette kapittelet vil eg diskutere resultatata og elevane sine opplevingar i høve til problemstillinga, som spør:

*Korleis opplev åtte elevar frå 9.- og 10. klasse ved to ulike ungdomsskular læraren sin vurderingspraksis i kroppsøvingfaget?*

Diskusjonen er strukturert i høve til Black og Wiliam (2009, s. 8) sine nøkkelstrategiar, slik og teorigrunnlaget er basert på. Dei tre fyrste nøkkelstrategiane er diskutert kva for seg, medan nøkkelstrategi 4, ”eigenvurdering”, og 5, ”kvarandrevurdering”, er satt saman fordi det i resultatet mitt viste seg å vere mangelfulle data på dette, samstundes som dei er nært knytt til kvarandre. Under fylgjer ei kort oppsummering av resultatet frå førre kapittel.

### Generell oppsummering av resultat

Elevane rapporterte at læringsmåla blei kommunisert til elevane frå båe skulane, saman med ein halvtårsplan tidleg i semesteret. Ingen av elevane følgde med på halvtårsplanen, men var likevel klar over at den eksisterte. Det var ulike meiningar om dei visste kva dei ulike kriteria for måloppnåing, men alle opplevde at innsats og dugleik var viktige kriterium for måloppnåing. Det var ein tydelig samanheng mellom kommunisert- læringsmål og kriterium for måloppnåing i høve til læring. Det vil mellom anna seie at elevane med høg måloppnåing opplevde at det var viktig å vite kriteria for måloppnåing nettopp for å skape forutsigbarhet. Dette opplevde elevane at bidrog til kontroll over eigen utvikling. Elevane uttrykte at det å få vite kva læringsmåla i forkant av emna og undervisningstimen var ”viktig for å vite kva vi skal lære i faget”. Dei peika igjen på det gav kontroll i høve til eigen læring, og forutsigbarhet i faget.

Skilnaden til kroppsøvingslæraren sin vurderingspraksisen ved skule 1- og 2, var at ved skule 1 får elevane karakter etter kvart emne. I fylgje elevane vert denne karakteren gitt ved ein dugleiksprøve etter kvart emne. Desse elevane var meir bevisst over måloppnåing i høve til læringsmål. Det at skule 1 hadde dugleiksprøvar etter kvart emne, gir eit inntrykk av eit større fokus på vurdering og prestasjon. Likevel fortalde elevane ved denne skulen at karakteren blei og grunngeven med ein tilbakemelding og etterfølgd av ein framoverrett tilbakemelding. To av elevane frå denne skulen, jenter med både middels- og høg måloppnåing, opplevde eit press som fylgje av alle karakterane, men det kom fram at det var ”summen av alle

vurderingane” som skapte det. Med ”summen” meinte elevane all karaktervurdering som skjedde i tillegg til alle andre fag. I høve til eleven sin læring, virka denne kommunikasjonen til å sette prestasjon i fokus, men at kommunikasjonen bidrog til forutsigbarhet som var viktig for deira læring.

Elevane frå båe skulane opplevde at lærarane gav dei tilfredsstillande mengd tilbake- og framovermelding, men elevane med høg måloppnåing frå skule 2 uttrykte likevel eit ynskje om meir undervegsvurdering. Den uformelle dialogen elevane frå skule 2 fekk i undervisninga, var viktig for deira læring og vegen mot å nå læringsmåla. Dei med middels måloppnåing syns det var bra å få tilbake- og framovermelding i høve til teknisk utføring, og tilbakemeldingane var viktig i høve til deira motivasjon i faget. Elevane frå skule 1 med høg måloppnåing, var oppteken av å få tilbakemelding i høve til måloppnåing. Elevane med høg måloppnåing frå skule 2 hadde ulike behov, kor Josefine ikkje ynskte ”skryt” men framoverretta tilbakemeldingar, medan Markus ynskta stadfesting i form av tilbakemelding for å føle meistringskjensla. Det kan tyde på ei generell oppleving blant elevane om at prestasjon var viktig i form av gjennomføring av ulike dugleikar.

Det var ingen eigen- eller kvarandrevurdering på nokon av skulane då studien blei gjennomført. Einaste som kom fram i intervjuet, var Sigurd sine opplevingar frå året før, kor dåverande kroppsøvlingslæraren gav dei eigenvurderingsskjema som dei måtte fylle ut. Han fortalde vidare at skjema ikkje danna grunnlag for samtale i etterkant. Ingen av intervjupersonane hadde hatt eigenvurdering dette skuleåret, på det tidspunktet intervjuet blei gjennomført.

### 6.1 Klargjering og deling av kriterium for måloppnåing

”Han [kroppsøvlingslæraren] har sånne kriterier, så han bare følgjer dei. Sånn her kva vi skal lære i den perioden.” Sigurd, skule 1, middels måloppnåing.

Ein av nøkkelstrategiane for vurdering for læring er ”klargjering- og deling av kriterium for måloppnåing” (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Resultata viste at fem av åtte intervjupersonar opplevde at læringsmål og kriterer for måloppnåing vart kommunisert i forkant av undervisninga. Allereie når dette skjer i undervisninga startar vurdering for læring (Stiggins, 2007). Intervjupersonane uttrykte at dei forstod kva læraren meina, i høve til språkbruken ved



forklaring av læringsmål og kriterium, og at det av og til blei gitt dømer kva dei skulle oppnå. Louise, frå skule 1, sa mellom anna:

*Læraren seier jo “ja du må kunne det og det. Lav middels og høy”. Dei seier kva du bør kunne eller vise, og viss du manglar noko av det, så får du jo trekk på ein måte.*

Markus, ved skule 2 fortalde at:

*Det er han flink på – han viser kva du skal gjere. Korleis han skal gjere det, og han er skikkelig flink i det! Så når me har spelt basket, så har han sørga for at me lærer ting skikkelig, sånt som kastene, korleis ein skal sentre*

Det kan tyde på at Markus opplev at kroppsøvlingslæraren forklarar det slik at alle har ei forståing av læringsmålet. Han seier mellom anna at ”(...) så har han sørga for at me lærer ting skikkeleg”, kor me kan vere nærliggjande å tru at Markus meina klassen som heilheit. Dersom dette stemmer, så er det i tråd med det Stiggins (2007) skriv om at kroppsøvlingslæraren tilpassar språkbruken slik at mangfaldet i klassen forstår kva som blir sagt, og har moglegheit til å meistre i faget. Dette er viktig for mellom anna motivasjon for læring, på den måten det kan vere motiverande å sjå ein samanhengen med øvingar i timen og læringsmålet (Black og Wiliam, 2009), og denne samanhengen kan og bidra til å auke positiv forventning av suksess (Eriksen et al., 2005; Eriksen & Ursin, 2010). Kommunikasjon er og viktig i høve til at elevane kan oppleve forutsigbarhet, men og for å redusere stressnivå til eleven i høve til å ikkje vite kva dei skal gjere for å oppnå læring (Eriksen et al., 2005; Ursin & Eriksen, 2010).

Sjølv om sju av åtte opplevde at læringsmål og kriterium for måloppnåing vart kommunisert i forkant av undervisninga, kjem det ikkje tydleg fram i kva grad læraren repeterer kriteria og læringsmåla undervegs i undervisninga. Det var ein elev som ikkje visste om læringsmål og kriterium blei kommunisert i forkant av undervisning. Det kan hevdast at elevane har ein fordel av å få informasjonen om kva som krev for å skape forutsigbarhet og leggje til rette for læring, slik både Stiggins (2007), Black og Wiliam (1998a, 2009) og Leirhaug (2016b) skriv. Black og Wiliam (2009) sine resultat viser at dersom elevane opplev at dei til ei kvar tid veit læringsmåla og kriteria for måloppnåing, så kan det hevdast at denne nøkkelstrategien bidreg til at elevane veit kva som er forventa av dei og korleis dei kan nå eit læringsmål. Ein kan hevde at om elevane opplev å forstå kva som forventast av dei, kan det virke positivt i høve

eleven sin motivasjon for læring i faget (Black & Wiliam, 2009). Markus fortalde at kroppsøvingslæraren er flink til å vise læringsmål fysisk og følge opp med å forklare det tydeleg før dei setter i gang med øvingane. Dette relaterer læraren og til læringsmål.

Resultatet viste og at Louise opplev at dersom det er noko ho ikkje fekk til og var utrygg i, var det tilrettelagt for at ho kunne ta initiativ til å få rettleiing hjå læraren, på den måten at dei har mykje øvingar og læraren rettleia dei. Dette kan stemme overeins med det Deci og Ryan (1985, 2000) og Reeve (2002) skriv om autonomi kor mellom anna læringsmiljøet støttar elevinitiativ, forståing og å ta eigne val. Elevane frå skule 1 opplevde forutsigbarhet, og det kan diskuteras om det er på grunn av at dei har dugleiksprøve, då ei slik prøve krev tydelege læringsmål for å kunne gjennomføre ei slik prøve. Samstundes veit ein ikkje med sikkerheit om kroppsøvingslæraren kommuniserer læringsmåla utan at eg hadde observert nettopp dette, men ut i frå kva elevane seier, var det rimeleg å tru. Ved skule 2 opplevde dei og tilfredsstillande informasjon knytt til læringsmål. På den andre sida ser vi av resultatata at Louise uttrykte det å få karakter i kroppsøving var ”stressande”, uttalte og at dei meinte at kroppsøving ”skal vere eit kjekt fag, kor vi skulle bare ha det gøy”. Ho sa mellom anna:

*Men eg føler det og kan bli litt press” (...) ”Kanskje ikkje like mange karakterar. (...) For eksempel vi har styrke og kondisjon, dans, volleyball symjing sant, og der skal vi få karakter i alle.. og det kan være litt mye.*

Ein kan og hevde at Louise kroppsøvingslæraren sin vurderingspraksis som summativ, sidan ho vektlegg det få mange karakterar som vurdering. Likevel sa ho på spørsmålet om ”ein treng vurdering i kroppsøvingsfaget?” slik:

*Eg ville heller sagt samtale, fordi læraren puttar eit tall [karakter] på deg etter kva dei ser. Dei seier ikkje berre ”du får ein toar”. Dei [læraren] gir ein grunn, og det er akkurat den samtalen dei fortel deg kvifor. Men eg føler og det kan bli litt press. For viss du veit du skal få karakter i noko, og du ikkje føler deg sikker på noko, så kan det berre bli plagsamt. Eg syns vi kunne klart oss fint utan karakter, men heller ein sånn samtale.*

Ho viste til at læraren ikkje berre gav ein karakter, men ein etterfølgd tilbakemelding. Likevel opplev ho at det er stressande. Viss eleven opplev at det er mange vurderingar og prøvar, så kan det hevdast at all kommunikasjonen av læringsmål, kriterium for måloppnåing osv., kan

virke stressande. Ein kan anta det, men eg har for lite dokumentasjon for å svare meir presist på det. For å finne meir presise data på dette, kunne ein til dømes gjennomføre ”mixed-method”-metode, kor ein først gjennomfører kvantitative undersøkingar om kven som opplev slik vurderingspraksis, og etterpå gjennomført kvalitative intervju om deira opplevingar i høve til slik vurderingspraksis.

Det er naudsynt for den kroppsøvingslæraren å ha kriterium for ulike grader av måloppnåing, men det er og viktig for elevane. Kommunikasjonen a bidreg mellom anna til at elevane veit kva som er forventa av dei slik at dei har mål dei kan strekkje seg etter. Dei kan på denne måten oppleve ein ideell dissonans som kan bidra til motivasjon (2009a). Kriteria kan og skape grunnlag for ein formell fagleg samtale med læraren, slik resultatet mitt viste dei opplevde. Elevane ved skule 1 fekk ein konkret tilbakemelding samtidig med karaktervurderinga, i høve til læringsmål og ein framoverretta tilbakemelding som innehaldd informasjon om å nå eit nivå høgare (Black & Wiliam, 1998a, 2009; Leirhaug, 2016b; Lopez-Pastor et al., 2013; Juwah et al., 2004). Dette treng ikkje å sei at elevane opplev dette som ei summativ vurdering, men at den summative vurdering kan nyttast på ulike måtar, som til dømes grunnlag for ei framoverretta tilbakemelding og på den måten som ein formativ vurdering. Ved å gi tilbakemelding i høve til læringsmål, samt kriterium for til dømes høg måloppnåing, kan det tenkjast at elevane sjølv kan oppleve å ha kontroll over eigen dugleikar og vise personleg ansvar for vidare læring. Dette viser Chatzisarantis (2007) og Deci og Ryan (2002) i sin forskning er viktig i høve til læring. Dette kan høyres ”utopisk” ut og krev ein del av lærar og elev. Dersom læraren etablerer ein kommunikasjonskultur kor elevane blir minna på læringsmål i undervisninga, kan det hevdast at det er enklare for elevane å forholde seg til innhaldet.

Markus og Josefine, frå skule 2 med høg måloppnåing, uttrykte at dei syns det var dumt at dei fekk karakter berre to gongar i laupet av eitt år, for på den måten kom karakteren litt ”uventu”. Markus fortel mellom anna:

*Det verste eg veit er å få ein karakter og berre ”kva... kva gjorde eg feil?”.*

Dersom desse elevane hadde opplevd å få hyppigare og meir konkrete undervegsamtalar, så kan ein hevde at dei kunne hatt meir kontroll over eige åtferd, slik Hagger og Chatzisarantis (2007) skriv er viktig i høve til å vise personleg ansvar for læring. Det kan og hevdast at dei i

større grad hadde fått moglegheit til å tette ”kunnskapshol” og ”gap” mellom førebels og ynskja nivå, slik Juwah et al. (2004) og Cathcart et al. (2007) skriv at tilbakemelding skal bidra til. Utfordringa blir då å bryte ned læringsmål på ein forståeleg og presis måte i høve til elevane, og kommunisere det jamleg og med ein forståeleg språkbruk (Stiggins, 2007). På den andre sida viser resultatet at elevane får uformell samtale undervegs i undervisninga, men den er likevel ikkje mynta på den vurderinga som nokon av elevane meina kom uventa (karakter), men meir på dugleik og teknikk. Det kan og tenkjast at elevane er oppteken av karakteren (enten det er etter ein dugleiksprøve, halvårsvurdering eller avslutning av skulegong) som er viktig, då mange av sitata handlar om karakter. Markus seier mellom anna at

*Læraren viser oss kva vi skal lære oss. Det er jo det som er viktig på slutten.*

Utfordringa, ikkje berre for denne kroppøvlingslæraren men generelt, er å kommunisere at det er læring som er viktig og ikkje talet du får til slutt på karakterkortet.

Mine resultat viser at halvparten av elevane var direkte klar over kva som skulle til for å oppnå ulik måloppnåing og den andre halvparten svara ”nei” eller ”veit ikkje”. Det er størst sannsyn for at eleven aukar innsatsen i faget dersom målet med undervisninga er tydeleg kommunisert frå læraren, når elevane er forplikta til oppgåva og når dei har tru på eigne dugleikar (Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Det kan og hevdast at dette påverkar motivasjonen til eleven når det er meir forutsigbart. Elevane frå både skulane, særskilt dei med høg måloppnåing, meina at det var viktig å vite kva som var kriterium for ulik måloppnåing. På denne måten opplevde dei i større grad forutsigbarhet ved at dei visste kva læraren forventar av dei noko som gav positivt utslag for opplevinga av faget, og ikkje minst Markus, og truleg andre sine mål om å nå meistringsskjensla og suksess slik Hattie og Timperley (2007) og Ursin & Eriksen (2004, 2010), Eriksen et al., (2005) finn i si forskning.

Fleire av elevutsegna er i tråd med Hattie og Timperley (2007) sin forskning, samt Black og Wiliam (1998a) sin nøkkelstrategi for vurdering for læring, som seier at kommunikasjon av læringsmål for timen er ein viktig faktor for innsatsen eleven legg i faget. På den eine sida spelar grad av konkretisering av læringsmål ei stor rolle, slik elevane og opplev. På den andre sida variera det kor ofte og tydeleg denne kommunikasjonen er. Ved skule 1 fortel Louise at ”kor konkret læraren er, avhenger av emnet. (...). For å få ein toppkarakter [høg måloppnåing] må ein passe på haldning og fotarbeid, teknikk”. Dette sitatet viser at Louise opplev at

presiseringa av læringsmål og kriterium for måloppnåing variera. Årsaken til dette veit ein ikkje, men konsekvensane av varierende presisering av læringsmål og kriterium for måloppnåing, kan tyde på at feed-up er varierende og mangelfull i nokre emner. Ein forklaring kan vere at læraren er meir presis i høve til kva som er viktig i dei aktivitetane vedkommande lærar er trygg i og innehar brei kunnskap, ein anna forklaring kan vere at elevane opplev at kroppsøvingslæraren har meir kunnskap i nokre emner enn i andre. Då kan det vere sannsynleg at elevane oppleve ein meir presis tilbakemelding i høve til dugleik og teknikk, slik Louise opplev det i emnet dans. På den andre sida kan det og tenkjast at kroppsøvingslæraren ikkje i like stor grad har utarbeida kriterium for dei ulike måloppnåingane i alle emner.

Elevane frå skule 2 opplev at kroppsøvingslæraren er flink til å vise læringsmål og forklare tydleg korleis ein gjer det. Markus fortel at

*Han viser kva du skal gjere, korleis ein skal gjere det, og han er skikkelig flink til det. (...). Han viser oss kva vi skal lære oss, og det er jo det som er viktig på slutten.*

Dette sitatet gir ikkje eit tydeleg svar på om det er slik i alle emner hjå Markus, men det er rom for å tolke at det er eleven sin generelle oppleving i høve til presentasjon av læringsmål, med bakgrunn i spørsmålsformuleringa. Markus viser til presis forklaring og det kan hevdast at språkbruken kroppsøvingslæraren nyttar er tilfredsstillande elevane (Stiggins, 2007).

På spørsmål om ”læraren presenterer læringsmål og korleis det blir gjort” kan det vera viktig å trekkje fram dualiteten mellom intervjupersonen Markus si tolking av spørsmålet, samt hans forståing av kva eit ”læringsmål” er. Det er sannsynleg at læraren seier det Markus fortel (sitat i resultatdel, s. 54), at læraren viser kva dei skal gjere og korleis dei skal gjere det. Ein veit ikkje om læraren meina at dette eksplisitt er eit ”læringsmål” utan å spørje læraren direkte, eller om dette berre er for ei øving (til dømes eit delmål av eit læringsmål). For det kjem ikkje tydleg fram om læraren nyttar til dømes frasen ”læringsmåla i denne perioden er desse dugleikane”. Dette har med formuleringa på spørsmålet å gjere. Resultata mine viser mellom anna at kroppsøvingslæraren frå skule 2 nyttar autentiske oppgåver som til dømes turnøvingar, og han bevisstgjere elevane kva målet med øvinga er og korleis gjennomføre den på riktig måte.

Det kan virke som at elevane opplev ulik grad av kommunikasjon av kriterium for måloppnåing, samt læringsmål i høve til nøkkelstrategiane til Black og Wiliam (2009). Elevane ved skule 1 uttrykker i større grad å oppleve at kroppsøvingslæraren kommuniserer dette, i høve til opplevingane elevane ved skule 2 rapportera. Dette kan skuldast kroppsøvingslæraren sin vurderingspraksis kor læraren har ein dugleiksprøve etter kvart emne, og kommunisera difor i forkant av emna kriterium og læringsmål.

## 6.2 Å skape diskusjonar og situasjonar som kan avdekkje læring

Elevane frå skule 2 seier dei opplevde å få tilfredsstillande mengd uformell tilbakemelding underveis i timen, men Markus, med høg måloppnåing, saknar samtalar og diskusjonar som kan fremja læring. Han fortel om ein idé han har:

*Det eg tenker.. Det er ein slags ide eg kjem med no då, og det eg ser for meg, skikkelig praktisk og veldig smart. Veit ikkje om det hadde fungert, men la oss sei me hadde hatt 6 veker periodar med basket, og halvvegs i perioden får du beskjed "Oki her ligger du no. Det her kan du gjere betre"- så har du 3 veker på å bli betre i det og oppnå ein betre karakter.*

Det er interessant å sjå Markus sitt sitat opp mot Stiggins et al. (2007, s. 31) sine funn som mellom anna seier at "effektiv feedback skjer ved læring kor det framleis er mogleg å påverke læringssituasjonen", og "avgrensar informasjon slik at eleven kan handle (med basis i refleksjon) sjølv". At Markus foreslår denne ideen kan tyde på at han opplev å få for lite formativ vurdering i form av framoverretta tilbakemelding, og at læraren ikkje så ofte skapar situasjonar som kan bidra til å fremja læring, som ved ein fagleg samtale. På denne måten kan det tyde på ein mangelfull vurderingspraksis i høve til Black og Wiliam (2009, s. 8) sin nøkkelstrategi som seier at kroppsøvingslæraren skal få fram diskusjonar- og situasjonar som fremjar læring. Årsaken til kvifor kroppsøvingslæraren ikkje gjennomfører Markus sin glimrande idé, veit ein ikkje med mindre ein spør kroppsøvingslæraren. Refleksjonen Markus gjer seg er uansett god, og det kan tyde på at han opplev å få mangelfulle tilbakemeldingar i høve til læringsmål. Det kan likevel sjå ut som at han opplev at kroppsøvingslæraren ivareteke nøkkelstrategien om kommunikasjon av læringsmål- og kriterium for måloppnåing til elevane (Black og Wiliam, 2009, s. 8). Viss det er slik at Markus opplev at denne

kommunikasjonen ligg i botn, så kan det likevel tolkast at Markus saknar at kroppøvlingslæraren legg opp til situasjonar kor ein i større grad har fagleg samtalar, kor dei kan diskutera og der læraren kan gi framoverretta tilbakemeldingar som kan fremja læring i høve til dei kommuniserte læringsmåla (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Dersom denne nøkkelstrategien hadde blitt ivareteken i større grad, kunne det ha bidrege til å auke vurderingspraksisen sin validitet ved å sikre ein vurderingspraksis som fremjar læring (Stobart, 2012). I diskusjon med eleven, kan kroppøvlingslæraren gi framoverretta tilbakemeldingar som tettar kunnskapsholet mellom førebels- og ynskja nivå i høve til læringsmål og læring oppstår (Juwah et. al., 2004; Cathcart, 2014; Hattie & Timperley, 2007).

Louise, med høg måloppnåing får skule 1, seier mellom anna dette på spørsmål om korleis ho kan utvikle seg i kroppøvlingsfaget:

*Det er viktig å få tilbakemelding på ting, spesielt med vurdering! Viss du har for eksempel fotball, som du ikkje føler deg så trygg, og får ein karakter og ein vurdering, så, liksom, det er ikkje bare karakteren.. Karakteren får du jo for en grunn, og da er det jo viktig at dei seier kva du kan bli betre på, du lærer jo av det og.*

*(...)*

*Dei [kroppøvlingslæraren] pleier ofte å sei "du kan jobbe meir med ditten og datten". Så seier dei for eksempel "litt tregt eller dårlig fotarbeid. Du kan øve litt meir på dette". Dei forklarar liksom kva du gjør dårlig, og korleis du kan bli betre.*

Karakteren Louise får etter ein dugleiksprøve minna om ein summativ vurdering av ein dugleik gitt etter på førehand definerte standardar. Samstundes viser sitatet at ho opplevde at karakteren blir støtta med gode, formative tilbakemeldingar som seier kva ho må gjere til neste gong. På denne måten kan det tyde på at det ikkje føregår ei summativ vurdering men i ei formativ vurdering med hensikt å fremja vidare læring (Black & Wiliam, 1998a, 2009; Sadler, 1989). Det kan tyde på at elevane opplev ein vurderingspraksis som støtter seg til Black og Wiliam (2009) sine nøkkelstrategiar i høve til både kommunikasjon og feedback og feedforward. I det første sitatet ovanfor, seier Louise at det var viktig at karakteren ho fekk blei følgd opp med ein framoverretta tilbakemelding. Opplevingane er og i tråd med korleis Stobart (2008) gir dømer på kva formativ vurdering er, nemleg at vurderinga tar utgangspunkt i kor eleven er i læringslaupet for så å gi relevante tilbakemeldingar som kan fremja læring.

At alle elevane ved skule 1 opplev å få framoverretta tilbakemeldingar ved å ha ein fagleg samtale med kroppsøvingslæraren, kan og tyde på at resten av elevane og får det. Dette kan ein hevde er gunstig, spesielt når vi ser på resultata til Vinje (2008) som seier at kroppsøvingslærarane rapportera dei ikkje maktar å gi elevane framoverretta tilbakemeldingar.

Black og Wiliam (2009) peikar på at nøkkelstrategien ”å skape diskusjonar- og situasjonar som fremjar læring”, ikkje berre er ein monolog, men ein dialog mellom lærar og elev. Resultata viste ingen tydlege tendensar på at nokon av elevane deltar aktivt i den faglege samtalen ved til dømes å kome med forslag til kva dei kan gjere vidare. Sigurd sa at han sjølv sjeldan tok initiativ til samtale: ”kanskje ein gong i halvåret”. Det kjem ikkje fram i intervjuet om Sigurd sakna meir av dette, men han sa at viss han lurte på noko, tok han kontakt. Ved skule 2 sa Josefine, med høg måloppnåing, dette om kor ofte dei snakka fagleg i høve til læringsmål:

*Eg trur det er veldig lite i kroppsøving, trur det er meir vanleg i andre fag ein tar slike samtalar. Men, viss det er noko eg lurar på hadde eg sikkert gått til han, og eg trur og omvendt – at han ville gått til meg om det var noko.*

Elevane frå skule 2 har ikkje dugleikstestar som og er forskjellen frå skule 1. Ved skule 1 ser ein av utsegna frå Louise ovanfor, at dei får framoverretta tilbakemeldingar når dei har samtalen etter dugleiksprøven. Ser ein på ulikskapen mellom skule 1 og 2, kan ein av årsakene til at Josefine ikkje opplev å delta i faglege samtalar med læraren vere at skule 1 har ein formell samtale etter eit emne, medan skule 2 ikkje har dette. Kroppsøvingslæraren ved skule 2 gjennomfører i større grad uformell samtalar undervegs i undervisninga, slik Markus sa ”du får tilbakemelding omtrent kvar time”.

Informantane frå skule 1 hadde ingen negative haldningar i høve til karakterane dei får etter emnet, og dei opplev at det er ”bra å vite korleis ein ligg ann”. Når eg spurde om kva elevane legg i omgrepet ”ligg ann”, kom det fram at det var måloppnåing dei refererte til Fleire av dei nemnde utsegna viser at samtalen får fram kva dei må gjere betre og har ein læringsfremjande funksjon og er i tråd med nøkkelprinsippet for vurderingspraksis (Black & Wiliam, 1998b, 2009).



### 6.3 Tilbakemelding som fremjar læring – framoverretta tilbakemelding

Elevane sine opplevingar av tilbakemeldingar ser ut til å stemme overeins med vurderingsteori som mellom anna seier at kravet til kvalitative gode tilbakemeldingar skal innehalde informasjon om kor eleven er fagleg, kva som står att for å nå dei ulike læringsmåla og korleis arbeide mot å nå desse måla (Black & Wiliam, 2006, 2009; Gibbons & Kankkonen, 2011, s. 7; Hattie & Timperley, 2007; Juwah et al., 2004; Stobart, 2008).

Den største ulikskapen var at ved skule 1 hadde elevane ein dugleikstest som blei etterfølgd av ein kort samtale kor dei mellom anna fekk karakter på dugleikstesten.

I samtalen opplevde elevane at karakteren blei følgd opp av ein framoverretta tilbakemelding, og dermed var det i elevane sin makt å forbetra karakteren og det kan tyde på at vurderinga ikkje var summativ, men formativ (Black & Wiliam, 2009). Det kan tyde på at Louise opplevde at dei fekk slike tilbakemeldingar og at det er mogleg for dei å nytte desse framoverretta tilbakemeldingane til å betra karakteren ved neste høve. Louise sa mellom anna dette:

*Dei [kroppsøvingslæraren] pleier ofte å sei "du kan jobbe meir med ditten og datten". Så seier dei for eksempel "litt tregt eller dårlig fotarbeid. Du kan øve litt meir på dette". Dei forklarar liksom kva du gjør dårlig, og korleis du kan bli betre.*

Slik Louise skildra det ovanfor kan det tyde på at ho fekk konkrete framoverretta tilbakemeldingar og ho fortalde at slike framoverretta tilbakemeldingar "forklarar korleis du kan bli betre" som er i tråd med Black og Wiliam (1998a, 2009; Sadler, 1989) skriv om at framoverretta tilbakemelding er orientert mot det som skal lærast. Slik kan det tyde på at nøkkelstrategien er ivareteken og ein har, i høve til kva Louise opplevde, framoverretta tilbakemeldingar som fremjar læring. Det kan og tyde på at ho opplevde ein valid vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget (Stobart, 2012; Black & Wiliam, 2009; Leirhaug, 2016b). Pia, og frå skule 1, med høg måloppnåing, fortalde at ho er tilfreds med den mengda tilbakemelding ho får frå kroppsøvingslæraren:

*Eg føler at sidan vi får kommentarar etter kvar øving... (...) Så viss vi har ein månad med det, får eg tilbakemelding på etter eg har gjort det. Det syns eg er greit, så eg føler ikkje eg må spørje hele tida.*

Ho fortalde at dei får kommentarar etter ”kvar øving”, som det er nærliggjande å tru er mynta på øvingar dei gjer undervegs i undervisninga, og at med kommentarar meina Pia tilbakemeldingar. Etterpå sa ho at dei har ein månad med eit emne etterfølgt av ei tilbakemelding, som er i tråd med korleis Louise, nemnd ovanfor, opplevde det. Dette kan tyde på at elevane fekk framoverretta tilbakemelding i timen og etter emnet, med utgangspunkt i kor dei var i læringsprosessen (Stobart, 2009; Black & Wiliam, 1998a, 2009). Den framoverretta tilbakemeldinga sa og noko om korleis dei kan betre dugleikane sine for å kome nærare læringsmålet (Orsmond et al., 2013). Louise seier at:

*”Dei [kroppsovingslærarane] forklarar liksom kva du gjør dårlig, og korleis du kan bli bedre”.*

På denne måten kan det tyde på at den framoverretta tilbakemeldinga bidrog til å tette kunnskapsholet dei hadde i høve læringsmålet (Black & Wiliam, 1998a; Cathcart et al., 2014; Juwah et al., 2004). Tilbakemeldinga kan og vere veldig viktig for motivasjon i høve til læring, slik Mona, med middels måloppnåing frå skule 1, fortalde når eg spurde ho kva som var det viktigaste for at ho skulle lære i faget:

*Trur det handlar om at læraren motivera meg. (...). Vi hadde symjing, så sa læraren sånn her, fleire gonger ”å så bra – du er flink! Dette er du kjempegod til” og på slutten gav han meg ein tilbakemelding, og eg følte... Sjølv om eg fekk tilbakemelding om kva eg måtte jobbe med, så følte eg meg mye bedre. For eg var så nervøs, men etter det... Eg blei så glad! Fordi han hadde sagt sånne positive ting.*

Mona opplevde at den positive tilbakemeldinga gav ho motivasjon og det var ein var dei viktigaste faktorane for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Hagger & Chatzisarantis, 2007; Black & Wiliam, 2006; Hattie & Timperley, 2007; Smith, 2009b; Reeve, 2002). Læraren gav positive tilbakemeldingar etterfølgt av konkrete framoverretta tilbakemeldingar, som er i tråd med vurderingsteori knytt til læring og motivasjon (Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2009; Cameron et al., 2014; Engh et al., 2007; Leirhaug & MacPhail, 2015; Slemmen, 2010), og er eit anna aspekt ved nøkkelstrategien framoverretta tilbakemelding (Black & Wiliam, 2009). Josefine, med høg måloppnåing, uttrykte tydeleg i intervjuet at ho ikkje ynskte skryt i kroppsovingstimane:

*”Eg treng ikkje skryt, eg treng berre å vite kva eg kan gjere betre”.*

Det kan virke som at Josefine er trygg på eigne dugleikar og er ein ambisiøs elev. Av sitatet kan ein tydeleg sjå at Josefine var oppteken av delar av den formative vurderinga, nemleg den framoverretta tilbakemeldingar (Black & Wiliam, 2009). Kjernen i formativ vurdering har to sekvensar (Black og Wiliam, 1998a, s. 20). Den første sekvensen handlar om eleven sin forståinga av avstanden frå der eleven er no i høve til dugleik, forståing og kunnskap, og mot ynskja måloppnåing. Den andre sekvensen dreier seg om handlingar som den lærande (eleven) gjer for å minske avstanden og oppnå ynskja læringsmål (Black & Wiliam, 1998a, s. 20). Det kan virke som at Josefine ikkje er interessert i den første sekvensen i høve til at ho ikkje ynskjer tilbakemelding på korleis ho gjer det ”no”, men er meir oppteken av den formative vurdering sin andre sekvens – å tette kunnskapsholet (Black & Wiliam, 1998a, s. 20). Den første sekvensen minna og om Smith (2009a) sitt omgrep ”dissonans”. Det kan nemleg tyde på at Josefine var oppteken av å oppleve ein ”ideell dissonans” (Smith, 2009a), og ho ynskjer kontinuerleg framoverretta tilbakemeldingar for å oppretthalde dissonans mellom ”der ho er” og ”der ho skal”. Ei anna betraktning kan vere at hennar negative haldning til skryt, kjem av at ho er vandt til eit prestasjonsorientert klima, anten frå lærarar eller idrett. Viss det er slik, kan ein trekkje parallellar til det Ommundsen (2006) skriv om læringsklima. Forfattaren skriv mellom anna at i eit prestasjonsorientert læringsklima ser ein på absolutte prestasjonar (Ommundsen, 2006; Elnan og Sando, 2014). Det kan då hevdast at Josefine er oppteken av suksessfulle prestasjonar, og dersom ho oppnår det så ynskjer ho å finne ut korleis ho kan nå neste steg.

På den eine sida kan ein spørje om læraren tolkar det ”å lære” på same måte som Josefine gjer. Josefine si tolking av omgrepet ”læring”, kan stamme frå kroppsøvingslæraren sin læringskulturen. Dersom det er tilfelle, kan det vere nærliggjande å tru at hennar kroppsøvingslærar fremjar eit prestasjonsorientert læringsklima, kor ein vurderer eleven ut i frå absolutte prestasjonar og det å sigre (Ommundsen, 2006; Elnan & Sando, 2014). På den andre sida kan det vere at ho har dette prestasjonsorienterte fokuset frå idrett, kor prestasjon i stor grad er vektlagt. Ein kan og hevde at Josefine har hatt negative opplevingar knytt til tilbakemeldingar tidlegare, sidan ho ikkje er oppteken av det, i form av ”skryt”, og heller vil ha framovermeldingar. I ettertid er dette eit spørsmål som kunne blitt betre følgt opp.

Av resultatet kan ein sjå at Mona og Louise uttrykte at vurderinga i kroppsøving virka stressande. Med ”vurderinga” tolkar eg, i høve til konteksten, at ho meina dugleiksprøvene dei har og karakterane dei får i faget. Louise sa at:

*Men eg føler det og kan bli litt press” (...) ”Kanskje ikkje like mange karakterar. (...) For eksempel vi har styrke og kondisjon, dans, volleyball og symjing, og der skal vi få karakter i alle.. Det kan være litt mye.*

Medan Mona sa at:

*Det er dumt å få karakter på ein måte, eg blir litt stressa av det sidan eg ikkje meistrar alt like godt.*

Dei grunngjev ”stresset” med summen av karakterane, og det er difor vanskeleg å seie noko om det er til dømes mangelfull kommunikasjon av informasjon om læringsmål og kriterium, som bidreg til stress. Om det er tilfelle, kan det bidra til å minske sannsynet for at eleven sine forventningar om suksess (Eriksen et al., 2005, s. 934). Viss det er slik, så kan det hevdast at vurderinga nettopp er demotiverande, slik Harlen (2006) og Hattie og Timperley (2007) skriv. Louise og Mona sine opplevingar kan relaterast til Palm (2014) sine funn, kor elevane opplev at den summative vurderingsforma dominera, og følar seg overvaka og at et sentralt problem i kroppsøvingsvurderinga er at det kan skape ein ”panoptiserande effekt” (disiplinerande storleik), som vil seie at elevane opplev disiplinerande teknikkar som del av vurderingspraksisen (sjå Palm, 2014, s. 38). At elevane i Palm (2014) sitt studie i større grad opplev eit kraftigare asymmetrisk maktforhold, kan naturlegvis skuldast at hans utval har ein heilt anna kroppsøvingslærer og fylgjeleg vurderingspraksis, eller at han sitt teorigrunnlag er basert på Foucault (1977), og kan difor danne andre nyansar i perspektivet ein diskuterer resultat på, og naturlegvis stilt spørsmål på ein annan måte. Det kan likevel tyde på at Louise og Mona føler at prestasjonane deira blir målt i form av karakterar, som minna om funna i Palm (2014) sitt studie kor elevane opplevde at den summative vurderingsforma dominerte. Likevel viser resultat og utsegn ovanfor at den karakteren elevane frå skule 1 får, blei følgd opp med ein framoverretta tilbakemelding.

Elevane frå skule 1 ynskta at tilbakemeldingane skulle retta merksemda mot læringsmål og at den fortalde noko om vegen vidare. Dette er det Stiggins et al. (2007) kallar ”effektiv

feedback” (powerful feedback). Tilbakemeldinga tek utgangspunkt i eleven sitt ståstad og den uformelle tilbakemeldinga (tilbakemeldinga som finn stad i undervisningssituasjonen) skjer når det framleis er mogleg å påverke læringssituasjonen (Stiggins et al., 2007; Black & Wiliam, 1998a, 2009; Hattie & Timperley, 2007). På den andre sida kan det hevdast at til dømes Markus, ikkje berre ville ha ei stadfesting på det han gjorde, men og ynskjer å tette gapet mellom førebels- og ynskjeleg nivå, slik Juwah et al. (2004) og Cathcart et al. (2007) meina ei tilbakemelding skal gjere. Det kan og tyde på at når Markus opplev dissonans, som skapar ein utilfredsheit, kan den formative tilbakemeldinga vere viktig i høve til å fjerne den ugunstige dissonansen (Smith, 2009a). I sitatet under kan det tyde på at han i emnet turn, opplev ein slik dissonans, og at tilbakemeldingane då er viktig for å tette kunnskapsholet.

*Eg er ikkje noko turnar. Så for min del blir det å få instruksjonar, korleis det skal gjerast som eg har sagt før, det med at du veit at det du lærar er sånn det skal gjerast. Og, sjølv sagt veldig viktig med tilbakemeldingar undervegs! Blir så dumt viss du begynner å gjere noko feil, så trur du det er riktig.(...). Det blir jo veldig dumt. Så det er jo viktig at læraren prøver så godt han kan å vere der heile tida, rundt alle og liksom okei ”pass på å løft den foten litt meir sånn, då får du betre balanse” – på den måten.*

I resultatet viser det at ved omlag alle høver spelar tilbake- og framovermelding (feedback og feedforward) ei stor rolle. Erik og Idunn, båe med middels måloppnåing, opplev at dei får prøve sjølv, utforske rørslemønster før læraren rettleiar dei. Det kan då hevdast at læraren på denne måten fremjar sjølvregulering, åtferdsending, deltaking og refleksjon hjå eleven, slik og Lopez-Pastor et al. (2013, s. 61) skriv er ein viktig del av læring. Erik sa mellom anna at det var viktig for motivasjon hans at læraren gav respons på det han gjorde, og korleis han kunne forbetre seg (Thronsen, 2011; Thronsen et al., 2009; Engh et al., 2007; Black & Wiliam, 1998a, 2009). Dette er viktig for læring i faget, og er nettopp det mellom anna Sadler (1989) skriv er to viktige komponentar i ein vurderingsprosess (feedback og feedforward), og det Juwah et al. (2004) og Cathcart et al. (2007) skriv om å ”tette gap” mellom førebels- og ynska nivå. Ein avgjerande faktoren for formativ vurdering er at den nettopp skal innehalde informasjon om kva eleven kan og korleis eleven kan forbetre seg og strekkje seg mot eit høgare mål (Cathcart et al., 2014; Orsmond et al., 2013; Juwah et al., 2004; Black og Wiliam, 1998b, 2006, 2009). Det kan virke som at elevane frå båe skulane opplev å få slik formativ vurdering, og i tillegg er tilfreds med vurderingspraksisen. På den eine sida fortel elevane at

dei opplev at den formative vurderinga er læringsfremjande og i tillegg motiverande for vidare læring i faget. Ein kan og anta at elevane ved skule 2, i større grad opplev ei form for eit ”ipsativ vurderingsparadigme”, der eleven berre vert vurdert i høve til eigen læring, og ikkje opp mot eksterne mål og kriterium (Smith 2009b), då dei fortel dei ikkje har nokre form for dugleiksprøvar. Likevel vert er det eksterne kriterium som seier noko om læringsutbytte i høve til læringsmål og kompetansemål. Elevane ved skule 1 opplevde i større grad eksterne kriterium som fastsette rammer for til dømes dugleikstesten. På den andre sida viser dette berre eit knippe elevar sine opplevingar, men likevel kan ein seie at dette gjeld for dei elevane som var intervjuja, og det stemmer med formativ vurderingsteori seier, som naturlegvis består av eit større utval.

#### 6.4 ”Eigen- og kvarandrevurdering”

Resultata viste lite, eller ingen form for eigen- og kvarandrevurdering. Sigurd fortalde at tidlegare kroppsøvingslærer nytta eigenvurderingsskjema i sin undervisning sporadisk. Han fortalde vidare at det ikkje blei nytta vidare i ein samtale med læraren. Slik kan det tyde på at deira lærar ikkje nytta eigenvurderingsskjema med ein læringsfremjande hensikt, noko som bør ligge i botn av bruken av eigenvurderingsskjema (Black og Wiliam, 2009). På den andre sida kan kroppsøvingslæraren ha sine grunnar for å nytte det skjemaet, utan å bruke det vidare i ein samtale, ved at kroppsøvingslæraren ynskje å bevisstgjere elvane over eigen innsats i høve til kriterium? Dette finn vi ikkje svaret på, med mindre vi spør vedkommande kroppsøvingslærer.

På spørsmål om ein burde hatt eigenvurderingsskjema svara Louise:

*”Eg ville heller ha brukt It’s learning”. (...) Det er ein plattform ein kan sei indirekte korleis du ser på ting og korleis du føler. Då kan dei [læraren] forstå det betre, for viss eg er redd for å gå å snakke med læraren, kan eg i det minste skrive det”.*

Det er mogleg at ho følar ho ikkje når fram med sine spørsmål og tankar knytt til vurderinga i kroppsøving, og at det å kunne kommunisere skriftleg hadde passa Louise betre. På den eine sida kan ein hevde at Louise ikkje følar at framovermeldinga er tilfredsstillande i høve til hennar behov. Ein annan mogleg forklaring kan vere at ho syns det er eit vanskeleg tema å ta opp direkte med læraren.

Det er viktig at eit eigenvurderingsskjema blir brukt med eit formål, og ikkje berre som ein aktivitet. På den eine sida er eigenvurdering ein viktig del av formativ vurdering, og ein av dei fem nøkkelstrategiane til Black og Wiliam (2009), og kan fungere bra for elevane og deira sjølvbevisstheit over eigen læring. På den andre sida er det viktig at eit eigevurderingsskjema vert nytta i ein større samanheng i undervisninga. Det er ikkje særleg gunstig at elevane vurderer seg sjølv, berre for å ha ein aktivitet i undervisninga eller for å kunne nytta det i læraren sin summative del av undervegsvurdering (dvs. karakter), sjølv om det er positivt at det kan skape bevisstheit over eigen læring. Eit eigenvurderingsskjema bør i frå læraren si side danne til dømes grunnlag for ein samtale om vidare arbeid for eleven i faget. Ein slik dialog kan bidra til å få fram informasjon som kan påverke eleven sin evne til sjølvregulering, slik og Black og Wiliam (2009, s. 13) skriv. Med utgangspunkt i eleven sine opplevingar kan ein sei at eigenvurdering sitt potensiale i vurderingsarbeidet ikkje blei utnytta hjå nokon av kroppsøvingslærarane.

Det kan vere ein svakheit ved intervjuguiden at eg spurde om ”eigevurderingsskjema”, då det ikkje treng berre vere eit ”skjema”. Eigenvurdering kan og vere del av ein samtale kor elevane ikkje behøver å skrive ned noko, men blir bedt om å reflektere over eigen deltaking og læring. Eigenvurdering er eit prinsipp- og ein strategi for vurdering for læring og handlar om å ta ansvar for eigen læring, som og kan bidra til å utvikle sjølvregulerte og autonome elevar, slik Leirhaug (2016b) og Black og Wiliam (2006, 2009) skriv. Det handlar og om å hjelpa elevane til å forstå vurderingsprosessane og i større grad ta ansvar for eigen læring. Ein dialog mellom elev og lærar omkring eleven sin sjølvoppfatta læring, kan bidra til å motverka den instrumentelle trusselen som Torrance (2007) åtvara mot. Viss ein maktar å skape ein slik dialog med elevane, kan det truleg bidra til at elevane opplev kroppsøvingsfaget som noko meir enn å lære dugleikar i ulike idrettar og aktivitetar. Slik undervisning kan bidra til å stimulerer til refleksjon- og bevisstheit over eigen læring blant elevane (Black & Wiliam, 2009; Chatzisarantis, 2007; Leirhaug, 2016b; Deci & Ryan, 2002).

## 6.5 Diskusjon av metode og analyse

Målet med denne oppgåva var å skildra, samt å fremja elevane sine opplevingar av kroppsøvingslæraren sin vurdering i kroppsøvingsfaget, som er eit komplekst fenomen. Eg valde difor kvalitativ metode (Krumsvik, 2014). Ei innvending mot teorigrunnlaget i oppgåva,

med fokus på vurdering for læring og teorien skrevet av Black og Wiliam (1998ab, 2006, 2009), er at formativ vurdering er skildra på måten den vart utvikla i England. Formativ vurdering var då utvikla i eit skulesystem som hadde eit langt større og meir omfattande system for summativ testing enn kva Noreg hadde, i same periode. Sjølv om England beveggar seg vekk frå det psykometriske vurderingsparadigme og testregime, ved å mellom anna kutta ned på nasjonale prøvar, er det viktig å merke seg dei historiske skilnadane mellom norsk og engelsk vurderingspraksis, for å forstå utviklinga av arbeidet med formativ vurdering.

Eg valde å tematisere den semistrukturerte intervjuguiden på førehand, gjennomgå intervjuguiden med rettleiarar samt gjennomføre pilotintervju før eg intervjuar utvalet mitt. Summen av dette bidrog til å styrke validiteten til intervjuguiden. Utvalet i oppgåva var stort nok i høve til omfanget av oppgåva og valt metode. Målet var ikkje å generalisere, men likevel kan ein hevde at resultatane gjeld for dei som blei spurt (Krumsvik, 2014). Verken Christoffersen og Johannessen (2012), Kvale et al. (2015) eller Krumsvik (2014) seier noko om eit bestemt tal for kva som er nok informantar, men at ein etterkvart opplev ei form for ”metningspunkt”. Det vil seie at ein ikkje får fram noko ny kunnskap av å intervju fleire personar.

I ettertid kan ein sjå at nokre av spørsmåla kunne blitt fylgt betre opp, som til dømes ved sitatet til Sigurd, der han fortel at han ”(...) har ein viss peiling på kva du må kunne [jf. kriterier og læringsmål]”. Her burde det blitt følgt opp med spørsmål som tydeleggjer om han aktivt nyttar læringsmål til å vurdere seg sjølv og om det påverkar læringa i faget. I sitatet, på side 61, kor Sigurd fortel at ”læraren har såne kriterier”, kjem det ikkje tydeleg nok fram i kor stor grad Sigurd meina dette er noko han aktivt brukar til å vurdere seg sjølv og om det påverkar hans læring i faget. Sigurd svara og i dette sitatet ”Læraren har såne kriterer [for ulike måloppnåing]. Så han bare følger dei (...)”. Her kunne i større grad om det er noko som tyder på at kroppsøvingslæraren har eit ”avkryssingsskjema” kor læraren kryssar av for kva kriterium elevane oppfyller. For, det er mogleg å ha ei kriteriebasert undervisning utan at konsekvensen av det er eit ”avkryssingsregime”.

Det kan og vere ei svakheit ved oppgåva at ingen av intervjupersonane hadde ”låg måloppnåing”, som er karakter 1-2. Av dei skulane- og kroppsøvingslærarane som ynskja å bidra med informantar, var det ingen elevar med låg måloppnåing, noko som gjer at eg ikkje har fått fram den elevgruppa sine opplevingar. Dersom eg hadde hatt med ei elevgruppe med



låg måloppnåing, så kunne det ha bidrege til å fått endå meir nyanserte resultat samstundes fått løfta fram fleire ulike opplevingar av vurdering i høve til læring.

Intervjuguiden var utgangspunktet for intervjuet, men ein kan bevega seg fram og tilbake i intervjuguiden slik at rekkjefylgja på spørsmåla varierte (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette gav på den eine sida fleksibilitet kor eg både vandra fram og tilbake i intervjuguiden, og stilte oppfylgningsspørsmål som ikkje opphavleg var med i intervjuguiden. Det kan vere ein styrke på den måten at ein kan få ein naturleg samtale med god flyt og gode overgangar (Postholm, 2010; Thagaard, 2013). På den andre sida kan det vere ein utfordring å halde seg til tema og ikkje snakke om andre ting. Enkelte gonger gjekk oppfylgningsspørsmåla dels utanom tema, og det var då viktig å vende tilbake raskt, for at eg ikkje skulle bli stressa. Enkelte tema i intervjuguiden blei ikkje følgt opp i tilstrekkeleg grad, slik som mellom anna spørsmål om- og presisering av eigenvurdering. Nokre av elevane sine svar blei heller ikkje følgt opp til sitt fulle potensial.

Analyseverktøyet NVIVO var til stor hjelp ved å effektivisere- og organisere analyseprosessen, og bidreg på mange måtar å styrkje oppgåva ved mellom anna å effektivisere analysearbeidet, samt organisering av eit stort datamateriale. Det var effektivt på den måten at eg fekk rask kontroll over ei stor mengd data, nemleg åtte kvalitative intervju. At nodane (sjå kapittel 3) inneheldt utsegn frå alle intervjua bidrog til at eg såg kva alle sa om ein spesielt emne og det var enkelt å navigere mellom utvalet sine meiningar om dei same emna og det skapte eit god oversikt- og organisering av datamengda. Til dømes kva seier dei med høg måloppnåing om eigenvurdering, i høve til dei med middels måloppnåing, fant eg raskt ut ved hjelp av NVIVO.

## 7. Avslutning

Eg vil her, i det siste kapittelet, ta for meg det mest sentrale som kom fram i forskinga mi, og kort summere opp kort mine refleksjonar og tankar kring oppgåva. Så vil eg gi ein konklusjon i høve til oppgåva og til slutt gi ein avsluttande kommentar, med mellom anna forslag for vidare arbeid.

### 7.1 Oppsummering

I denne oppgåva ynskte eg å tileigne meg og forskingsfeltet meir kunnskap om elevane sine oppleving av vurderingspraksis i kroppsøving. Problemstillinga var fylgjande:

*Korleis opplev åtte elevar frå 9.- og 10. klasse ved to ulike ungdomsskular, læraren sin vurderingspraksis i kroppsøving?*

Eg valde eit utval bestående av åtte elevar frå ungdomskulen då det var denne aldersgruppa eg ynskte å undersøkje, samt at mykje av vurderingsforskninga frå elevperspektivet, er frå den vidaregåande skulen. Analysen av datainnsamlinga gjorde eg ved hjelp av analyseprogramvara NVIVO. Dette var ei verdifult programvare i høve til å sortere ei stor mengd informasjon med omsyn til kva eg ynskte svar på, som nemnd i kapittel 6.3. Eg har diskutert resultatdelen opp mot teorigrunnlaget, som har vore Black og Wiliam (2009) sine nøkkelstrategiar for kva som kjenneteiknar ein god formativ vurderingspraksis.

#### 7.1.1 Konklusjon

Ungdomsskuleelevane opplevde ulik vurderingspraksis. Seks av åtte elevar la særskild vekt på at læraren sin tilbake- og framovermelding var viktig, og ein nødvendighet, i kroppsøving i høve til læring. Samstundes skilte dei mellom umiddelbare tilbakemeldingar (tilbakemelding der og då) og tilbakemelding i samband med ein meir formell samtale med læraren. Den største ulikskapen var at ved skule 1 hadde elevane ein dugleikstest som blei etterfølgt av ein kort samtale kor dei mellom anna fekk karakter på dugleikstesten. I samtalen opplevde elevane at karakteren blei følgt opp av ein framoverretta tilbakemelding, og dermed var det i elevane sin makt å forbetra karakteren og det kan tyde på at vurderinga ikkje var summativ, men formativ. Slik opplevde elevane frå skule 1 ei form for samtale som var mynta på å fremja læring, samt at dei fekk framoverretta tilbakemeldingar, og på denne måten var to av nøkkelstrategiane ivaretekne (Black & Wiliam, 2009). Elevane med høg måloppnåing ved

skule 1 uttrykte å vere tilfreds med denne typen vurdering, medan to av elevane med middels måloppnåing uttrykte at det var stressande, men at det gjekk greitt fordi dei syns det var bra å få vite kor dei låg i høve til måloppnåing. Elevane med høg måloppnåing frå skule 2, ynskte meir tilbakemelding i faget i form av ein fagleg samtale, medan dei med middels måloppnåing frå same skule, syns det var bra slik det var. Elevane frå skule 2 opplevde ikkje i like stor grad å ha formelle faglege samtalar som fremja læring. Likevel opplevde elevane å få mykje uformell tilbake- og framoverretta tilbakemeldinga undervegs i undervisninga. Markus, frå skule 2 og med høg måloppnåing, foreslo ein idé for å auke mengd formativ vurdering, ved å ha ein samtale halvvegs i emnet kor ein fekk både ein tilbake- og ein framoverretta tilbakemelding. Det kan difor tyde på at elevane ved skule 1 i større grad opplev formativ vurdering, i høve til elevane frå skule 2.

Informantane med høg måloppnåing var samde i at læraren var tydleg på kva kriterium som låg til grunn for dei ulike måloppnåingane. Dei med middels måloppnåing var usikker på kva som var lav-, middels- og høg måloppnåing men trudde likevel læraren kommuniserte kriteria og trakk fram dugleik og innsats som to kriterium. Årsaken til at dei med middels måloppnåing var usikre på kva kjenneteikn dei ulike kriteria hadde, veit ein ikkje, men konsekvensane av varierende presisering av læringsmål og kriterier for måloppnåing, kan tyde på at feed-up er varierende og mangelfull i nokre emner, som i seg sjølv er eit funn. Resultata viste at elevane frå skule 1 opplevde i større grad konkrete presiseringar. Truleg har dette med at kroppsøvingslæraren deira har dugleiksprøve etter kvart emne, slik det er blitt diskutert i kapittel 6. Elevane frå skule 2 opplevde likevel å vere tilfreds med graden av kommunisert læringsmål og kriterium for måloppnåing, og resultatet viste dømer på dette. Fleire elevar var tydleg på at kommunikasjon av kriterium for måloppnåing og læringsmål bidrog til forutsigbarhet som dei meina var positivt i høve til læring i faget. Fellesnemnaren til elevane med høg måloppnåing var at dei visste kva som var læringsmåla for dei ulike emna, men elevane frå skule 1 uttrykte i tydlegare grad at dei var klar over konkrete læringsmål.

Det var få opplevingar knytt til eigenvurdering i kroppsøvingsfaget, kor berre ein elev fortalde om eit skjema dei fekk året før. Skjemaet blei ikkje brukt som grunnlag i ein samtale, men det kunne virke som om det var ein aktivitet. Ingen av elevane uttrykte at dette hadde noko med læring å gjere i faget.

Det kan hevdast at nøkkelstrategiane til Black og Wiliam (2009) som kjenneteiknar god vurderingspraksis blei ivareteken i nokon grad, ved b e skulane. Det kan tyde p a at kropps ovingsl ararane sin vurderingspraksis er valid med omsyn til at l araren sin hensikt med vurdering ikkje berre er  a m ale noko, men og  a gi formative tilbakemeldingar som stimulera til eit l aringsklima og slik fremjar l aring ved formativ vurdering. (Black & Wiliam, 2006; Stobart, 2006). Elevane opplevde ulik vurderingspraksis, som til d omes mengd samtalar som fremjar l aring og framoverretta tilbakemeldingar, samt kommunikasjon av l aringsm al og kriterium for m aloppn a. Det er viktig  a merke seg at ved b e skulane rapporterte elevane opplevingar knytt til fire av nøkkelstrategiane, og som tyda p a bidrog til l aringsfremjande vurdering. P a denne m aten kan ein konkludere med ein vurderingspraksis som er valid (Stobart, 2006, 2012). N okkelstrategien som handlar om eigen- og kvarandrevurdering, var ikkje ivareteken ved nokon av skulen, og er ein mangelfull del av kropps ovingsl araren sin vurderingspraksis.

## 7.2 Avsluttande kommentar

Det er ikkje vanskeleg  a erkjenne at i ein klasse med mellom 25 og 30 elevar dukkar det opp nokre implikasjonar, som til d omes utfordringa med  a planleggje- og gi formativ vurdering til alle elevane, i vertfall  a gi dei like mykje. Det  a gi alle undervegsvurdering p a eit tilfredsstillande niv a er faktisk vanskeleg og det trengs kunnskap om korleis elevar opplev formativ vurdering, for  a sette teori i ein st orre samanheng. Sj olv om dei nemnde rollane g ar ”hand i hand”, er det likevel ressurskrevjande og krev god planlegging. Ein m a og ha gode d omer p a vurderingspraksis og kunnskap om kva elevane opplev som l aringsfremjande vurdering.

Det er gledeleg  a sj a at elevane fr a b e skulane opplevde at dei fleste nøkkelstrategiane som kjenneteiknar god formativ vurdering, vart ivaretatt. Resultata viste og at det ut i fr a elevane sine tilbakemeldingar kan tyde p a at det er eit behov for  a fremja potensialet til b ade eigen- og kvarandrevurdering, som er eit krav innan vurdering. Dette opplevde elevane lite av. Det blei truleg stilt for f a sp orsm al knytt til dette. Samtidig ville det og ha vore interessant  a f att fram elevar med l ag m aloppn a sine opplevingar knytt til oppg ava si problemstilling, noko som ikkje kom tydeleg fram i denne oppg ava. Dette tyder p a at det krev breiare forskning omkring temaet ”vurdering for l aring” fr a eit elevperspektiv dersom kropps ovingsl ararane skal bli tryggare i sin profesjon og skape gode vurderingspraksis i kropps ovingsfaget (Leirhaug,

2016b, Smith, 2009a). Difor er det viktig å få fram fleire mangfaldige elevstemmer, slik at ein kan sei på eit breiare grunnlag at gode- og effektive formative vurderingsprosessar er særskild viktig for ungdomsskuleelevar sin læring i kroppsøvningsfaget. Det er naudsynt å få fram i enda større grad korleis elevane opplev vurderingspraksis for å forstå om elevane opplev samanheng mellom tilbakemelding frå lærar, undervegsvurdering og karakter. Opplev elevane at slik formativ vurdering er forutsigbart slik at han eller ho kan jobbe med faget med ein viss grad av kontroll? For å kunne svare tilfredsstillande på spørsmålet, krev det fleire- og større studiar. Forhåpentlegvis kan denne oppgåva vere eitt springbrett for vidare kvalitativ forskning på dette temaet, og at ein kan finne korrelasjonar mellom læraren sine opplevingar av elevane sin læring i høve til formativ vurdering. På denne måten kan vi då truleg lage gode ressursar på vurderingspraksis som kan vera inspirerande i arbeid med vurdering. For få til dette, er kunnskap om eleven sine opplevingar avgjerande. Det er tross alt elevane vi er her for.

## Litteraturliste

- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, E. P. (2013). Den læreplanen som ikke kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje. *FoU i praksis*(7), 9-32.
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, sport, and physical education*. London: Heinemann.
- Aure, T. (2002). *Elevers syn på egne ferdigheter: sammenligning mellom kroppsøving og matematikk, -sammenligning med motivasjonsklima og opplevd kompetanse*. (Hovudfagsoppgave). Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Berry, R. (2011). Assessment reforms around the world *Assessment reform in education* (s. 89-102): Springer.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a Pluralistic Approach to Assessment. I M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (Red.), *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge* (s. 3-29). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Black, P. (1998). Formative assessment: Raising standards inside the classroom. *School Science Review*, 80, 39-46.
- Black, P., Harrison, C. & Lee, C. (2004). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*: Granada Learning.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. 5(1). doi: 10.1080/0969595980050102
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. King's College London School of Education.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*: Granada Learning.
- 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. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5
- Black, P. & Wiliam, D. (2012). Developing a theory of formative assessment. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (Bind 2, s. 206-229). London: Sage.
- Borgen, S., J & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvingfaget? *Bedre skole*, 1(2).
- Borgen, S., J & Prøitz, S., T. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?. Læreres setting av standpunktarakter i fem fag i grunnopplæringen*. Oslo:

- Utdanningsdirektoratet. Hentet fra  
[https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/Standpunkt\\_NIFU.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/Standpunkt_NIFU.pdf)
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2001). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder : en grundbog*. København: Reitzel.
- Cameron, A., Goodwin, L. & Wharton, Y. (2014). Living up to Our Students' Expectations – Using Student Voice to Influence the Way Academics Think about Their Undergraduates Learning and Their Own Teaching doi: 10.5430/ijhe.v3n4p72
- Capel, S. & Whitehead, M. (2013). *Debates in physical education*. Oxon, England: Routledge.
- Cathcart, A., Greer, D. & Neale, L. (2014). Learner-focused evaluation cycles: facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 790-802. doi: 10.1080/02602938.2013.870969
- Chan, K., Hay, P. & Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in Physical Education *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 3-18. doi: 10.1080/18377122.2011.9730340
- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Oregon: Hawker Brownlow Education Pty Ltd.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Cope, D. G. (2014). Computer-assisted qualitative data analysis software. *Oncol Nurs Forum*, 41(3), 322-323. doi: 10.1188/14.onf.322-323
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, huanora, juss og teologi. Hentet 15.12.2016 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/Forord/>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*: University Rochester Press.

- Derås, M. (2014). *Hvordan opplever elever og lærere tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget? En kvalitativ undersøkelse av et utvalg elever og læreres syn på tilpasning av organisering, mål, arbeidsmåter og innholdet i kroppsøvingstimen.* (Masteroppgave). Norges Idrettshøyskole, Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/219751/Deras2014v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dobson, S. (2010). Nasjonale og internasjonale utfordringer innen elev- og lærlingvurdering. I K. R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag* (Bind 1). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Elnan, I. & Sando, O. J. (2014). Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppsøvingsfaget. I B. Reinertsen, A. B. Groven, A. Knutas & A. Holm (Red.), *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 73-81)
- Engh, K. R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Eriksen, H. R., Murison, R., Pensgaard, A. M. & Ursin, H. (2005). Cognitive activation theory of stress (CATS): from fish brains to the Olympics. *Psychoneuroendocrinology*, 30(10), 933-938.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2., utök. uppl. utg.). Stockholm: Liber.
- Flick, U. (2014). Mapping the field. *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, 1-18.
- Foucault, M. (1977). *Dicipline & Punish: The Birth of the Prison* (A. Sheridan, Overs.). Toronto: Random House, Inc.
- Fröberg, A. & Jonsson, L. (2015). Physical Activity and Academic Achievement in a Swedish Elementary School. *Journal of School Health*, 85(5), 277-278.
- Gibbons, S. L. & Kankkonen, B. (2011). Assessment as learning in physical education: Making assessment meaningful for secondary school students. *Physical & Health Education Journal*, 76(4), 6.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (2007). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Hammersley, M. (1987). Some Notes on the Terms 'Validity' and 'Reliability'[1]. *British Educational Research Journal*, 13(1), 73-82. doi: 10.1080/0141192870130107
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. 270 Madison Avenue, New York: Routledge, Taylor and Francis group.



- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J., Goveia, I. C. & Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring: hvordan vi lærer* (Visible learning and the science of how we learn). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Haug, P. (2003). Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Hay, P. & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Hay, P. & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Hopfenbeck, N., T & Lillejord, S. (2013). Vurdering etter Kunnskapsløftet. I J. Krumsvik, Rune & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 229-255). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hopple, C. & Graham, G. (1995). How do children perceive the mile-run? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(8), 5.
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte : en empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Jensen, R. (2008). *Læring og vurdering (LOV): Virksomhetsvurdering – et innspill til vurdering i skolen: delrapport 1: validering og funn*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P., A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (4. utg.). Oslo: Abtakt Forlag.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978 - desember 2010*. Norges Idrettshøgskole.
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D. & Smith, B. (2004). *Enhancing student learning through effective formative feedback: Higher Education Academy*.
- Kirke- og Undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Oslo: Aschehoug.
- Klette, K. (2003). Lærerenes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97* (s. 39-76). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

- Kluger, N., A. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory: American Psychological Association.
- Kolbeinsen, L. S. (2016). "Det viktigste er jo hvordan du presterer i gymmen": en kvalitativ studie av elevers erfaringer med kroppsøvningsfaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *St. Mld. 16., ...og ingen stod igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *St. Melding 31 - Kvalitet i skolen*. Regjeringen.no. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&q=>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Læreplan i kroppsøving (KR01-04). Hentet 23.05.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (InterView[s] learning the craft of qualitative research interviewing, 2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing, 3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M. & Wiliam, D. (2005). Continually adapt instruction to meet student needs. *Assessment*, 63(3).
- Leirhaug, E. P. (2016a). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298-314. doi: 10.1177/1356336X15606473
- Leirhaug, E. P. (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, E. P. & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16. doi: 10.1080/17408989.2015.1095871
- Leirhaug, E. P. & MacPhail, A. (2015). It's the other assessment that is the key. *Three Norwegian physical education teacher'engagement (or not) with assessment for learning*, 20(5), 624-640. doi:10.1080/13573322.2014.975113

- Leirhaug, E. P., 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. doi: 10.1080/18377122.2016.1145429
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. doi: 10.1080/13573322.2012.713860
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, E. P. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Oslo: Undervisningsdirektoratet. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving\\_i\\_skolen\\_rapport\\_060611.pdf](https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf)
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2010). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Møller, J. & Sundli, L. (2007). *Læringsplakaten: skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Norsk senter for forskningsdata, N. (2016). Meldeskjema. Hentet 05.09.2016 fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeskjema>
- NOU. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser* (Norges offentlige utredninger (tidsskrift: online), Vol. NOU 2015:8. S. Ludvigsen (Red.)).
- Olsson, H., Sörensen, S. & Bureid, G. (2003). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver* (Forskningsprosessen kvalitative och kvantitative perspektiv). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett–betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & E. Ingebrigtsen, J (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1 - KAPITTEL\\_1](http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1 - KAPITTEL_1)
- Opplæringslova. (2009). *Forskrift til opplæringslova*. Lovdata.no. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4-1 - §3-3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-1 - §3-3)
- Opplæringslova. (2009, sist endra 2015). *Forskrift til opplæringslova. Kap. 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4 - KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4 - KAPITTEL_4)

- Opplæringslova. (2016). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-11-07-1303>
- Opplæringslova. (2017). *Opplæringsloven, LOV-2017-01-13-1. § 3-1*.
- Orsmond, P., Maw, S. J., Park, J. R., Gomez, S. & Crook, A. C. (2013). Moving feedback forward: theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 240-252. doi: 10.1080/02602938.2011.625472
- Palm, T. A. (2014). Assessing with Foucault: a critical study of assessment in physical education.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 451-502). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13. doi: 10.1002/bs.3830280103
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research* (s. 183-203). Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: a guide to theory and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144. doi: 10.1007/bf00117714
- Sandberg, N. & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået : intensjoner, forventninger og vurderinger : Delrapport 1 : Evaluering av Kunnskapsløftet* (Rapport (NIFU STEP : trykt utg.), Bind 42/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I R. Tyler, W. (Red.), *Perspectives of curriculum evaluation* (s. 39-83). Chicago: Rand McNally.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4-14.
- Silvermann, S. (2011). Teaching for Student Learning in Physical Education. 82(6), 29-34.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2009a). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (1. utg., Bind 1, s. 23-40). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Smith, K. (2009b). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (1. utg., Bind 1, s. 19-33). Oslo: Cappelen Damm.
- Stiggins, R. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758.
- Stiggins, R. (2007). Assessment through the student's eyes. *Educational Leadership*, 64(8), 22.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning: doing it right - using it well* (Merrill Education/ETS college textbook series, Special ed. utg.). Upper Saddle River, N.J: Pearson Education.
- Stiggins, R. & Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory Into Practice*, 44(1), 11-18. doi: 10.1207/s15430421tip4401\_3
- Stobart, G. (2006). The validity of formative assessment. *Assessment and learning*, 133-146.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*: Routledge.
- Stobart, G. (2012). Validity in formative assessment. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (Bind 2, s. 233-242). London: Sage.
- Taylor, I. M. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of educational psychology*, 99(4), 747.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse: en indføring i kvalitativ metode*: Akademisk forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thronsen, I. (2011). Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*, 31(03), 165-179.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, N., T, Lie, S. & Dale, L., E. (2009). *Bedre vurdering for læring* (Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag). Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/evalueringsrapport-til-udir-2.pdf>



## Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektorar

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elev og foreldre / føresette

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring til elev, foreldre og føresette

Vedlegg 5: Kvittering og godkjenningar sendt til e-post, frå NSD

# VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE

## Intervjuguide

Fyrst av alt, vil eg informera om at dette intervjuet er heilt frivillig og du har rett til å trekkje deg når som helst under intervjuet. Intervjuet vil vera del av mastergradoppgåva mi ved Høyskolen i Bergen.

Eg anslår at intervjuet vil ta ca 35-40 minutt og eg tar opp intervjuet med bandopptakar, som nemnd i informasjonsskrivet, slik at eg seinare kan skrive ned og analysere det som blei sagt i etterkant. Deretter vil opptaka bli sletta.

Eg ynskjer **ikkje** at me under nokon høve nemnar personopplysingar som kan knytast tilbake til deg eller andre.

## Intervjuspørsmål

Eg er ganske nysgjerrig på korleis vurdering skjer i kroppsøvingstimane dine og korleis du opplever vurdering. Oppgåva mi handlar om undervegsvurdering, og det er det spørsmåla eg stiller kjem til å handle om.

PS! Det er ingen riktig eller gale svar – eg ynskjer dine opplevingar og refleksjonar kring faget!

Om det er noko som er uklart, eller du ikkje forstår, er det berre til å spørje!

Har du nokon spørsmål til noko av dette, eller andre ting (oppgåva m.m.) før intervjuet begynner?



<b><u>Forskingsspørsmål / Tema</u></b>	<b><u>Intervjuspørsmål</u></b>	<b>Notatar</b>
<b>Refleksjon- og trivsel i faget</b>	<p>1. Kva er det fyrste du tenkjer på når eg seier ”kroppsøving”?</p> <p>2. Kan du fortelje litt om korleis du opplever kroppsøvingsfaget?</p> <p>Kjem inn på trivsel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kan du utdjupe kvifor du trivs godt / ikkje godt?</li> <li>- Evt. kva må til for at du trivs betre i faget?</li> <li>- Trivs du betre eller dårlegare i KRØ, enn i andre fag? Utdjup.</li> </ul> <p>3. Kva syns du er det kjekkaste i faget? Kva er det verste med faget?</p>	
<b>Læring i faget</b>	<p>4. Når eg spør deg – kva lærar du i faget, kva seier du då?</p> <p>5. Kva er det viktigaste for deg, for at du skal kunne lære mest mogleg i kroppsøving?</p> <p>Føler du dette blir ivaretatt? Viss det står stilt: kva rolle spelar læraren din? Kommunikasjon, tilbakemelding, øvingsbildet, karakter...</p> <p>På kva måte legg læraren opp til at du skal lære, og bli betre?</p> <p>6. Kva forventningar har du til faget? Eg meina ikkje kva du trur læraren forvente</p>	<p>Spørsmål 4: Det er ingen riktig/ gale svar her – eg ynskjer kun dine opplevsar og refleksjonar kring faget!</p> <p>Spørsmål 7: NB! I timane, ikkje berre halvårsplan.</p>
<b>Forventning til faget</b>		

	<p>av deg, men kva forventningar DU har til faget mtp læring, innhald osv.</p> <p>7. Korleis veit du kva du skal lære i faget? Blir læringsmål i kroppsøving kommunisert i starten av timen / før timen (som feks forrige time sa læraren: neste gong skal vi..)?</p> <p>Veit du kva som skal til for å oppnå dei ulike karakterane? Kva skal til for å få god karakter i faget?</p> <p>Korleis informerer læraren dette? Via skriftlige dokument, munnleg i starten, undervegs?</p>	
<p><b>Undervegsvurdering. Feedback.</b></p>	<p>8. Spør du nokon gong læraren din om kva du bør bli betre i og kva du allereie er god til, eller tar han initiativ til det? Kor ofte? Aldri, av og til, ofte?</p> <p>9. Når du får tilbakemelding av læraren din, kva inneheld dei tilbakemeldingane? Er desse tilbakemeldingane nyttig? På kva måte?</p>	
	<p>10. Når de for eksempel skal lære baggerslag i volleyball, eller liknande, korleis bidrar læraren til at du lærer den ferdigheten? Kva syns du er den beste måten han kan hjelpe deg med å lære i feks baggerslag eller anna?</p>	

	Teljer innsats med i vurderinga? Ferdigheiter?	
<b>Opplevingar knytt til tilbakemelding</b>	11. Får du tilbakemelding på det du gjer i timane? Kva tykkjer du om det? Ca kor ofte trur du det skjer, kvar time, kvar veke, berre av og til?	
Refleksjon omkring vurdering	12. Syns du undervegsvurdering er viktig i kroppsøving? Syns du undervegsvurdering er viktigare på nokon område, enn andre? I kva situasjonar og kvifor meiner du at undervegsvurdering er viktig?  13. Er det slik at nokon i klassen drar meir nytte av at det er vurdering enn andre? Ikkje nemn namn. Kvifor trur du det er slik?  14. Syns du faget er et viktig fag? Kva syns foreldra dine om faget?	
<b>Eleven sitt synspunkt knytt til læring og vurdering</b>	15. Korleis opplev du at læraren legg opp til at du skal lære og bli betre i kroppsøving? 16. Har vurdering i KRØ noko å gjere med læring? Kan du sei noko om kvifor/kvifor ikkje?  17. På kva måte syns du at du lærer best i kroppsøving? Gi evt alternativ: Feedback frå læraren, instruksjon så prøve sjølv (heil-del-heil metoden), medelever, prøve sjølv..	

<b>Eleven sin oppleving av eigenvurdering</b>	18. Får du moglegheit til å vurdere deg sjølv i kroppsøving? Kan du komme med eksempel på kva du kan vurdere deg i? Korleis skjer eigenvurdering? Er det del av læraren sin samtale med deg?	Få fram innhaldet i dialogen mellom elev og lærar!
<b>Opplevingar i faget</b>	19. Kva skal til for at du får gode opplevingar i kroppsøving? Dårlege opplevingar i KRØ?	
<b>Opplevd samanheng mellom læring og trivsel</b>	20. Er det samanheng med trivsel og læring, syns du? Kan du utdjupe det? Viss det står stilt: er det læraren, medelevar og / eller innhald som gjer at du trivs? På kva måte får læraren deg til å trivast / mistrivast?	
<b>Elevmedverknad / Autonomi</b>	21. Har du, eller de som klasse, moglegheit til å påverke innhald i timen? Korleis skjer det? Får de påverka korleis ting blir gjort? Læringsmetodar f.eks. korleis de lærer basketball, dans, fotball, fair play m.m?	
<b>Progresjon mht. vurdering</b>	22. Kva er den beste måten å bli betre på i kroppsøving, meina du? Kva rolle spelar læraren inn, for at du skal bli betre i KRØ?  23. Kortid får du karakter i kroppsøving i løpet av året? (etter kvart tema?). Eg veit om nokon som får karakter etter kvart tema (t.d. løpe på tid (test), høydehopp, altså friidrett (veldig ofte mao.). Lærer du noko av karakteren? Kva meina du at den karakteren fortel deg?	

<b>Refleksjon omkring vurdering</b>	24. Treng vi vurdering i kroppsøving? Kvifor, kvifor ikkje?	
<b>Læreplan</b>	25. Har læraren sagt noko om læreplanen i faget til deg/klassen? Kva har han/ho sagt?  a) Kva har læraren din sagt om innsats/fair play/ferdighet i KRØ-timane?  b) Er du kjend med kva som skal til for å oppnå ulike karakterar i faget? Korleis?	Læreplan = står m.a. kva de skal lære ila. årsstega.
<b>Lærarfeedback</b>	26. Hjelper læraren deg i å bli betre i KRØ, og motivere deg til å lære i faget? Korleis? 27. Me har vore inne på det, men sjå for deg ein kroppsøvingstime du er i, uansett tema, når eg seier tilbakemelding – kva er det fyrste du tenkjer på då? 28. Kva er det du syns er bra med å få tilbakemeldingar? Er det noko du ikkje syns er bra med tilbakemeldingar? 29. Kva skal tilbakemelding innehalde? 30. Kva er den beste måten å få tilbakemelding på, synast du? Viss står stilt: I plenum, at læreren snakkar kun med meg (i timen, etter timen), It's learning osv. 31. Kva kan læraren gjera, som gjer at du blir motivert i kroppsøvingstimen? 32. Er det samanheng mellom tilbakemelding og motivasjon?	

	Er det noko du føler du ikkje fekk sagt, eller vil tilføye? Då takkar eg for intervjuet!	
--	--	--

## VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL REKTORAR

### **Førespurnad til deltaking i masterprosjekt**

”Korleis opplev elevane vurdering og vurderingssituasjonar i kroppsøving?”

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt namn er Kristoffer Tveit, og eg er 27 år og kjem frå Voss. Eg er utdanna lærar i matematikk, naturfag og kroppsøving, og tar no mastergrad i kroppsøving. Eg har studert alle år i Bergen kor eg har gått eitt år ved Universitetet (UiB) der eg tok realfag, og resten av lærarutdanninga ved Høgskolen i Bergen (no Høgskulen på Vestlandet).

Dette prosjektet er del av mastergradsoppgåva mi ved Høgskolen på Vestlandet. Masterstudiet heiter ”Fysisk aktivitet, og kosthold i et skolemiljø” (emnenamn: MFAKS), kor eg skriv om temaet ”vurdering i kroppsøving”, frå eit elevperspektiv. Vi veit lite om korleis elevar opplev vurdering og kva dei eigentleg lærer i kroppsøvingsfaget. I dette studiet ynskjer eg å løfte fram elevar sine opplevingar av det å bli vurdert i kroppsøving, og korleis dei opplev ulike vurderingsmetodar (undervegsvurdering / formativ vurdering).

#### **Problemstillinga ved mastergradsprosjektet mitt er**

*Korleis opplev åtte elevar frå 9.- og 10. klasse ved to ulike ungdomsskular læraren sin vurderingspraksis?*

Informantane eg søkjer etter, er ungdomsskuleelevar, som eg ikkje ønsker å på førehand vite i kva grad liker/misliker faget. Grunnen til at eg vel ungdomsskuletrinnet er at elevane her har karaktervurdering, og fordi eg har mest erfaring med arbeid i ungdomsskolen. Grunna liten erfaring frå vidaregåande opplæring, vel eg vekk det trinnet. Vidare må intervjuobjekta ha hatt minst eitt år med vurdering i skulen, altså gå i 9.- eller 10. klasse.

#### **Intervjusituasjonen**

Eg skal gjennomføre 6-8 semistrukturerte intervju, som er definert som ”en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden

med henblikk på fortolkning av mening med de fenomener som blir beskrevet” (Kvale et al., 2015, s. 357).

Eg vil intervju elevane éin og éin, når det passar for elevane.

Om det er aktuelt for dykk å bidra er dette fylgjande førespurnad eg har:

### **Hovudintervju**

Om det og er ynskjeleg å bidra med elevar til hovudintervjua, har eg desse inklusjonskriteriene:

- Utvalstorleik: 3-4 elevar
- Måloppnåing: Elevane skal ha lav-, middels- eller høg måloppnåing i faget
- Kjønn: Helst begge kjønn
- Klassetrinn: Elevar frå 9. og/eller 10. Klasse (helst frå begge klassar, om det lar seg gjere).
- Utvalet sin kroppsøvingslærer: Minst 60 studiepoeng (faglært) og/eller minst 5 års erfaring som kroppsøvingslærer
- Tidspunkt: Alle vekedagar passar, helst før desember.

### **Kva inneberer deltaking i studiet?**

Elevene som vel å bli med i prosjektet, vil bli intervju i ein varighet på omlag 45 minutt. Det vil bli gjort som eit semistrukturert intervju (planlagt men fleksibel samtale, med intervju spørsmål), kor meg som intervjuar og forskingsdeltakar vil vere til stades. Det vil bli stilt spørsmål som ”kva er det som gir deg glede i kroppsøvingstimane”, ”er det samanheng mellom vurdering og læring?”, ”på kva måte får du informasjon i løpet av skuleåret om korleis du gjer det i faget?” og ”på kva måte bidrar læraren til at du blir betre i faget?”

Det vert ikkje samla inn andre opplysningar enn klassetrinn, alder og kjønn. Eg tar opp samtalen på bandopptakar, og informerer elevene på førehand å **ikkje** nemne namn. I ettertid transkriberer eg intervjuet og slettar bandopptaket umiddelbart etter dette er gjort.

Ynskjer du som rektor å sjå intervjuguiden, kan førespurnad sendast til mi e-postadresse (Kristoffer) gitt nedanfor, og du vil bli tilsendt intervjuguiden (som inneheld spørsmåla som blir stilt).



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

Det vert ikkje skriven ned, eller samla inn informasjon som gjer at forskingsdeltakar kan bli identifisert. Det vil seie at det kun vert skriven ned kjønn, alder og klassetrinn.

Datainnsamlinga vil berre vere tilgjengelig for meg (student) og rettleiar. Bandopptaket vil lagrast berre på personlig PC. Som nemnd tidlegare vil ingen opplysningar som gjer det mogleg å gjenkjenne informantane bli gitt. Prosjekter er sendt inn til NSD som har godkjent prosjektet, samt satt status på det som «ikkje meldepliktig», som vil seie at det ikkje på nokon måtar vert samla inn informasjon som gjer forskingsdeltakarane gjenkjennelege.

I oppgåva vil informantane bli tildelt anonyme namn, for å anonymisera ytterligare.

Prosjektet skal etter planen avsluttast i midten av mai 2017, og bandopptaket vil være slettet fullstendig innan den tid.

### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn i laupet av intervjuet. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg fortsatt bli anonymisert, og du vil ikkje bli del av datainnsamlinga.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleiar Kristoffer Tveit på e-post eller telefonnummer gitt nedanfor.

**Studentens namn (prosjektleiar):** Kristoffer Tveit

**Studie:** Mastergrad i *Fysisk aktivitet, mat helse og kosthold i et skolemiljø*

**Institusjon:** Høgskolen i Bergen

**Mobil:** +47 98699017

**E-post:** [tveitkristoffer@gmail.com](mailto:tveitkristoffer@gmail.com)

**Rettleiar:** Hege Randi Eriksen

**E-post:** Hege.Randi.Eriksen@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, og blitt godkjent og har status som ”ikkje meldepliktig”.

I vedlegget fylgjer informert samtykkeskjema, som elevane sine føresette skal lese og skrive under på, saman med eleven. I samtykkeskjema ligg all informasjon omkring studiet.

# VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVAR, FORELDRE / FØRESETTE

## **Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet**

”Korleis opplev elevane vurdering og vurderingssituasjonar i kroppsøving?”

### **Bakgrunn og formål**

Mitt namn er Kristoffer Tveit, og eg er 27 år og kjem frå Voss. Eg er utdanna lærar i matematikk, naturfag og kroppsøving, og tar no mastergrad i kroppsøving. Eg har studert alle år i Bergen kor eg har gått eitt år ved Universitetet (UiB) der eg tok realfag, og resten av lærarutdanninga ved Høgskolen i Bergen (no Høgskulen på Vestlandet).

Dette prosjektet er del av mastergradsoppgåva mi ved Høgskolen på Vestlandet. Masterstudiet heiter ”Fysisk aktivitet, og kosthold i et skolemiljø” (emnenamn: MFAKS), kor eg skriv om temaet ”vurdering i kroppsøving”, frå eit elevperspektiv. Vi veit lite om korleis elevar opplev vurdering og kva dei eigentleg lærer i kroppsøvingfaget. I dette studiet ynskjer eg å løfte fram elevar sine opplevingar av det å bli vurdert i kroppsøving, og korleis dei opplev ulike vurderingsmetodar (undervegsvurdering / formativ vurdering).

### **Problemstillinga ved mastergradsprosjektet mitt er**

*Korleis opplev åtte elevar frå 9.- og 10. klasse ved to ulike ungdomsskular, læraren sin vurderingspraksis i kroppsøvingfaget?*

Informantane eg søker etter, er ungdomsskuleelevar, som eg ikkje ønsker å på førehand vite i kva grad liker/misliker faget. Grunnen til at eg vel ungdomsskuletrinnet er at elevane her har karaktervurdering, og fordi eg har mest erfaring med arbeid i ungdomsskolen. Grunna liten erfaring frå vidaregåande opplæring, vel eg vekk det trinnet. Vidare må intervjuobjekta ha hatt minst eitt år med vurdering i skulen, altså gå i 9.- eller 10. klasse.

### **Intervjusituasjonen**

Eg skal gjennomføre 6-8 semistrukturerte intervju, som er definert som ”en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden

med henblikk på fortolkning av mening med de fenomener som blir beskrevet” (Kvale et al., 2015, s. 357). Eg vil intervjuje elevane éin og éin, når det passar for elevane og lærar i høve til timeplan.

### **Kva inneberer deltaking i studiet?**

Elevane som vel å bli med i prosjektet, vil bli intervjuar i ein varighet på omlag 45 minutt. Det vil bli gjort som eit semistrukturert intervju (planlagt men fleksibel samtale, med intervju spørsmål), kor meg som intervjuar og forskingsdeltakar vil vere til stades. Det vil bli stilt spørsmål som ”kva er det som gir deg glede i kroppsøvingstimane”, ”er det samanheng mellom vurdering og læring?”, ”på kva måte får du informasjon i løpet av skuleåret om korleis du gjer det i faget?” og ”på kva måte bidrar læraren til at du blir betre i faget?”

Det vert ikkje samla inn andre opplysningar enn klassetrinn, alder og kjønn. Eg tar opp samtalen på bandopptakar, og informerer elevane på førehand om å **ikkje** nemne namn. I ettertid transkriberer eg intervjuet og slettar bandopptaket umiddelbart etter transkripsjon. I oppgåva vil informantane bli tildelt anonyme namn, for å anonymisera ytterligare.

Ynskjer du/de som forelder/foreldre/føresette å sjå intervjuguiden, kan førespurnad sendast til mi e-postadresse (Kristoffer) gitt nedanfor, og du vil bli tilsendt intervjuguiden (som inneheld spørsmåla som blir stilt).

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

Det vert ikkje skriven ned, eller samla inn informasjon som gjer at forskingsdeltakar kan bli identifisert. Det vil seie at det berre vert skriven ned kjønn, alder og klassetrinn.

Datainnsamlinga vil berre vere tilgjengelig for meg (student) og rettleiar. Bandopptaket vil lagrast berre på personlig PC. Som nemnd tidlegare vil ingen opplysningar som gjer det mogleg å gjenkjenne informantane bli gitt. Prosjekter er sendt inn til NSD som har godkjent prosjektet, samt satt status på det som «ikkje meldepliktig», som vil seie at det ikkje på nokon måtar vert samla inn informasjon som gjer forskingsdeltakarane gjenkjennelege.

Prosjektet skal etter planen avsluttast i midten av mai 2017, og bandopptaket vil være slettet fullstendig innan den tid.

### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn i laupet av intervjuet. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg fortsatt bli anonymisert, og du vil ikkje bli del av datainnsamlinga.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleiar Kristoffer Tveit på e-post eller telefonnummer gitt nedanfor.

**Studentens namn (prosjektleiar):** Kristoffer Tveit

**Studie:** Mastergrad i *Fysisk aktivitet, mat helse og kosthold i et skolemiljø*

**Institusjon:** Høyskolen i Bergen

**Mobil:** +47 98699017

**E-post:** [tveitkristoffer@gmail.com](mailto:tveitkristoffer@gmail.com)

**Rettleiar:** Hege Randi Eriksen

**E-post:** Hege.Randi.Eriksen@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS, og blitt godkjent og har status som ”ikkje meldepliktig”.

## VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING TIL ELEV, FORELDRE OG FØRESETTE

### Samtykkeerklæring til deltaking i studiet

Som forelder/føresatt gir eg samtykke til at barnet mitt kan delta i studiet. Eg har mottatt informasjon om studien, og i samråd med barnet har vi lest og forstått informasjonsskrivet.

---

(Signert av forelder/føresatt , dato)

---

(Signert av forelder/føresatt , dato)

---

(Signert av forskningsdeltaker, dato)

## VEDLEGG 5: Kvittering og godkjenningar sendt til e-post, frå NSD



Hege Randi Eriksen  
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Bergen  
Postboks 7030  
5020 BERGEN

Vår dato: 14.10.2016

Vår ref: 49980 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49980</i>	<i>Korleis opplev elevar vurderingssituasjonar i kroppsøving, og kva lærer dei i faget kroppsøving?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hege Randi Eriksen</i>
<i>Student</i>	<i>Kristoffer Tveit</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristoffer Tveit [tveitkristoffer@gmail.com](mailto:tveitkristoffer@gmail.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

