



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

*Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet i kroppsøving  
- En kvalitativ studie om noen ungdomsskoleelevers fortellinger om,  
og ønsker for, vurdering i kroppsøving.*

*Students' participation in assessment work in Physical Education  
- A qualitative study of a selection of secondary school students'  
stories about, and wishes for, assessment in physical education.*

**Camilla Helene Hallås Farestveit**

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Høgskulen på Vestlandet, avd Bergen, Idrettsseksjonen

Veiledere: Ann-Kristin Nilsen og Bjørg Oddrun Hallås

29.05.2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## **Forord**

Dette har vært en lang reise. En reise fra ambisjoner om mastergrad i idrett på starten av 2000-tallet, til fullført Bachelor i 2013 og nå endelig Master i 2020. Reisen har vært preget av utvikling. Utvikling som menneske, underviser og forsker. Nå går veien videre.

Forhåpentligvis videre i en retning av å kunne bidra til utvikling for andre. Utvikling for elever, lærere og samfunnet generelt.

Det har vært lærerikt og utfordrende på samme tid, det å kombinere trenerjobb i den frivillige idretten, undervisningsoppdrag i offentlige skole og høyskolestudier. Jeg tror likevel at det har vært nyttig når det gjelder å se sammenhenger og grenseganger mellom frivillig idrett og skolefaget kroppsøving, og det å løfte blikket til et metanivå som en del av masterstudiet.

De to siste årene på mastergradsstudiet Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø, ved Høgskolen på Vestlandet, har jeg lært mye som jeg vil ta med meg videre. På veien inn i fremtiden tar jeg med meg mye inspirasjon til hvordan jeg vil jobbe med kroppsøving i skolen, og fysisk aktivitet i skolen og samfunnet ellers. Videre håper jeg at resultatene fra denne studien vil inspirere lærere til å utvikle egen vurderingspraksis knyttet til kroppsøving i skolen.

Studien, som er utgangspunkt for mastergradsavhandlingen, hadde ikke blitt til uten informantene. Takk til ungdomsskoleelevene som engasjerte seg og delte villig av sine erfaringer omkring temaet vurdering i kroppsøving. Takk til lærere for hjelp til organisering av intervjuene, spesielt til kroppsøvingslæreren som trodde på prosjektet mitt og hjalp meg med å rekruttere flere lærere og elever til fokusgruppeintervju, på samme skole.

Det har vært spennende og travle tider, men nå er jeg i mål. Jeg vil spesielt takke mine veiledere Ann Kristin Nilsen og Bjørg Oddrun Hallås. Dere var alltid tilgjengelige, utfordret meg og motiverte meg til å holde arbeidet gående.

**Bergen, mai, 2020.**

**Camilla H. H. Farestveit**

## **Sammendrag**

Vurdering skal være en integrert del av det daglige læringsarbeidet i skolen. I mange år har Utdanningsdirektoratet presisert at elever som deltar i vurderingsarbeidet blir mer bevisste på hvor de er i sin læring, hvor de skal og hvordan de kan komme dit (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Men funn fra flere elevundersøkelser (2016 og 2018) viser at elevene kun delvis får medvirke i vurderingsarbeidet. Vurderingsarbeidet er en del av lærerens undervisningspraksis og Wiggins og McTighe (2005) hevder at lærere, som skal designe undervisning til elevene, først og fremst må ta utgangspunkt i hva som er forventede resultater. Videre må lærere ha klart for seg hvordan elevene skal vise hva de har lært.

Denne masteravhandlingen er en kvalitativ studie som har som hovedformål å få frem elevenes stemme om vurdering, hvordan de opplever vurderingen i kroppsøving og ønskene de har for vurdering i faget. Det er gjennomført 4 semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med elever fra ungdomsskolen, 8., 9. og 10. trinn, som informanter. Et intervju fra åttende trinn, to fra niende trinn og et intervju fra tiende trinn. Kvalitative intervju ble valgt for å få tak i elevenes egne refleksjoner. Intervjuene ble gjennomført som dialoger, gjennom interaksjoner mellom forsker og informanter. Funn fra fokusgruppeintervjuene er diskutert med utgangspunkt i tidligere forskning og styringsdokumenter som forskrifter og læreplaner. Teoriene som er brukt er Black og Wiliam (2009) sine fem prinsipper for vurdering for læring, og Wiggins og McTighe (2005) sin teori om baklengs planlegging.

Hovedfunn viser at elevene opplever at det er vanskelig å forstå faguttrykk og begreper som lærerne bruker når de snakker om vurdering til dem. Elevene forteller at det benyttes et mangfold av begreper og at de aldri blir inkludert i samtaler som gjelder hva de skal lære, eller hvordan de vurderes. Elevene forteller også at vurdering i kroppsøving i stor grad skiller seg fra vurdering i andre fag, og at vurdering i faget begrenser seg til terminkarakterer. De etterlyser mer fokus på læring i faget, og at læreren burde fortelle dem hva som er målet for timene. Videre ønsker elevene at de skal få en samtale med læreren, om egen utvikling i faget og samtale omkring hvert faglige tema de er gjennom. Innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving og elevene forteller at de opplever at innsats betyr noe. Likevel er det stor usikkerhet blant elevene om hva lærerne legger i begrepet innsats. Det

kommer frem, fra elevene, at innsats kun handler om å være positiv og hjelpe lærerne å rydde utstyr før og etter timene.

Fra høsten 2020 starter implementeringen av LK20, der det er fremhevet at elevene skal få utvikle seg til å bli aktive medborgere i egne liv. Denne masteravhandlingen har et fremoverlent fokus når funnene knyttes til hvordan lærere i fremtiden kan ta hensyn til ungdomsskoleelevers egne ønsker for vurdering. Selv om denne studien har et begrenset antall informanter har det likevel kommet frem funn som tyder på at det bør legges enda mer vekt på å inkludere elever i skolens vurderingspraksis. Det anbefales forskning på de nye femårige lærerutdanningene, og hvordan de arbeider for å sikre at fremtidens kroppsøvingslærere gis kompetanse i å involvere elevene i vurderingspraksisen.

**Nøkkelord:** vurdering, kroppsøving, elevmedvirkning, baklengs planlegging.

## **Abstract**

Assessments should be an integral part of the daily learning process in schools. For many years, the Norwegian Directorate for Education and Training has emphasized that students who participate in assessment work become more aware of where they are in their current learning stage, where they are going, and how they can get there (Utdanningsdirektoratet, 2015a). However, findings from two student surveys (2016 and 2018) show that students are only able to partially participate in assessment work. Assessment work is part of the teacher's teaching practice. Wiggins and McTighe (2005) argue that teachers who are designing lectures for students must first and foremost base it on desired results. Furthermore, teachers need to be clear about how students can demonstrate what they have learned.

This Master's thesis is a qualitative study. Its main purpose is to gather student's opinions about assessments by looking at how they experience assessments in physical education and the wishes they have for assessment in the subject. Four semi-structured focus group interviews were conducted with students from a secondary school. One with 8th grade students, two with 9th grade students, and one with 10th grade students. Qualitative interview was chosen to obtain each student's perspective, and the interviews were conducted as dialogues and interactions between the researcher and the participants. Findings from the focus group interviews are discussed based on previous research and management documents such as regulations and curricula. The theories used are Black and Wiliam's (2009) Five Principles for Assessments for Learning, and Wiggins and McTighe's (2005) Theory of Backward Design.

The main findings show that students find it difficult to understand subject-specific terminology and concepts that teachers used when talking about assessments. Students explained that a variety of different terminology is used and that they were not included in conversations about what they should learn or how they are assessed. Students also said that assessments in physical education largely differed from assessments in other subjects and that assessments in physical education were limited to one semester grade. They called for more focus on learning in physical education and for the teacher to tell them what the goal is for each lesson. Furthermore, the students want the chance to have a conversation with the

teacher about their development in the subject and to talk about each academic topic they have gone through. Effort is a part of the assessment in physical education and students feel that effort matters. Nevertheless, there is great uncertainty among students regarding how teachers understand the concept of effort. Students made it clear that they think effort is only about being positive and helping teachers clear up equipment before and after lessons.

In the fall of 2020, the implementation of LK20 will begin, emphasizing that the students should become active members of society in their own lives. This Master's thesis has a forward-looking focus, where the findings are linked to how future teachers can take into consideration how secondary school student's wish to be assessed in physical education. Although this study has a limited number of participants, the findings suggest that even more emphasis should be placed on including students in school assessment practices. It is recommended that research is conducted on the new five-year teacher education programs and on how they work, to ensure that future physical education teachers are given the skills and competence needed to involve students in assessment practice.

**Keywords:** assessment, physical education, student participation, backward design.

## **Innholdsfortegnelse**

1.0 Innledning .....	9
1.1 Problemstilling .....	11
2.0 Bakgrunn.....	12
2.1 Læreplaner.....	12
2.1.1 Kroppsøvfaget - et kort historisk blikk på vurdering i faget.....	12
2.1.2 Gjeldende læreplan i kroppsøving.....	15
2.1.3 Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 - LK20 .....	16
2.2 Lærerens mandat .....	17
2.2.1 Undervisning .....	17
2.2.2 Veiledning og vurdering .....	18
2.2.3 Metodefrihet .....	19
2.3 Medvirkende elever i ungdomsskolen .....	20
2.3.1 Elever i undervisning .....	20
2.3.2 Elevsamtale og elevmedvirkning i vurdering.....	21
2.3.3 Elevautonomi.....	22
2.4 Vurdering.....	23
2.4.1 Vurderingens formål .....	24
2.4.2 Summativ vurdering .....	24
2.4.3 Formativ vurdering.....	25
3.0 Tidligere forskning om vurdering .....	26

3.1 Lærernes synspunkter og erfaringer med vurderingsarbeid i kroppsøving.....	27
3.2 Elevers synspunkter og erfaringer med vurdering i kroppsøving .....	30
3.2.1 Elever i videregående skole.....	30
3.2.2 Elever i ungdomsskolen .....	31
3.3 Forskning på elevenes ønsker for vurdering i kroppsøving .....	32
4.0 Teori .....	33
4.1 Fem prinsipper for vurdering for læring av Black og Wiliam .....	34
4.2 Baklengs planlegging av Wiggins og McTighe .....	35
4.2.1 Læreren som designer.....	35
4.2.2 Tre trinn til baklengs planlegging .....	35
4.2.3 «Big Ideas».....	36
4.2.4 Lærernes rammebetingelser.....	37
4.2.5 Læring som første prioritet .....	37
4.2.6 Kartlegge resultatene av designet.....	38
5.0 Materiale og metode.....	38
5.2 Design.....	39
5.3 Utvalgsriterier.....	40
5.4 Datakilder .....	41
5.4.1 Intervju .....	42
5.5 Datainnsamling.....	43
5.5.1 Presentasjon av informantene.....	44



5.5.2 Intervjuer/samtaler.....	44
5.6 Analyse av data .....	45
5.7 Reliabilitet og validitet.....	47
5.8 Etikk.....	48
6.0 Funn og diskusjon.....	50
6.1 Ungdomsskoleelever om vurdering generelt .....	51
6.1.1 Vurdering - ord, begrepsbruk og meningsinnhold .....	51
6.1.2 Vurdering - summative prøver til formative formål .....	56
6.2 Ungdomsskoleelever om vurdering i kroppsøving .....	59
6.2.1 Vurdering - kroppsøvingfagets egenart .....	60
6.2.2 Vurdering - innsats .....	65
6.2.3 Vurdering - læring .....	69
6.3 Ungdomsskoleelevenes egne ønsker for vurderingspraksis i kroppsøving.....	75
6.3.1 Vurdering - omfang .....	76
6.3.2 Vurdering - grunnlag .....	81
6.3.3 Vurdering - elevmedvirkning .....	87
7.0 Oppsummerende avslutning .....	91
7.1 Veien videre.....	94
8.0 Referanser .....	96
9.0 Vedlegg .....	106

## 1.0 Innledning

Skole og utdanning har vært mye diskutert de siste årene; i media, blant forskere og selvsagt blant de som det angår aller mest, elevene. Utdanningsfeltet har vært preget av det som har fått betegnelsen «fagfornyelsen», en fornyelse av grunnopplæringens læreplan fra 2006. Prosessen er ferdig og ny læreplan, LK20, er klar for å implementeres fra august 2020. Fra høsten 2020 har regjeringen foreslått endringer i eksamensordningen, med blant annet eksamen i de praktisk estetiske fagene. Kunnskapsminister Sanner uttalte seg i Aftenposten i januar 2020 og sa følgende:

*- Eksamen i praktiske og estetiske fag kan bidra til å heve statusen til disse fagene. Muligheten for å komme opp til eksamen i disse fagene har vært etterlyst fra flere hold. Samtidig får elevene mulighet til å vise hva de kan i flere fag enn det dagens eksamensordning gir rom for -*  
(Braathen, 2020)

Eksamen er en sluttvurdering, men vurdering skal også være en integrert del av det daglige læringsarbeidet på alle undervisningsarenaer. Elever i norsk skole har rett på et trygt og godt læringsmiljø som er preget av gode relasjoner og en god kultur for læring. Stadig løftes det kontinuerlige vurderingsarbeidet frem som viktig for elevenes læring, og det er også et tema som alltid opptar elevene. Spørsmålet er om det finnes nok kunnskap om hva som egentlig opptar elevene mest innen vurdering i skolen. I mange år har Utdanningsdirektoratet presisert at elever som deltar i vurderingsarbeidet blir mer bevisste på hvor de er i sin læring, hvor de skal og hvordan de best kan komme dit (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Eller er vurdering blitt en selvfølgelighet, slik som for eksempel Knud Illeris skriver om bedømmelse av elevene.

*Også i grunnskolen er bedømmelse av elevene et sentralt og allestedsnærværende forhold, og det avgjørende poenget er nettopp at den evige bedømmelsen er så integrert i miljøet at den blir til en selvfølgelighet som bare unntaksvis manifesterer seg som noe spesielt.*  
(Illeris, 2017, s. 265)

Det er eleven som utsettes for vurdering, enten det er vurdering som er en del av det daglige læringsarbeidet eller sluttvurdering i form av eksamen. Eleven sin aktive deltagelse i eget vurderingsarbeid er ofte trukket frem. Allerede i 2007 definerte Utdanningsdirektoratet at det var viktig å involvere elevene i vurderingsprosessen. Videre trakk Kunnskapsdepartementet frem, i en melding til Stortinget, at det er en klar sammenheng mellom elevmedvirkning og motivasjon; «Når elevene får lov å sette egne mål, og observere og evaluere sin egen læring, fremmes motivasjon. En slik elevmedvirkning er viktig for at læringsmål og aktiviteter skal oppleves av elevene som en del av deres egen læring» (Meld. St. 22 (2010-2011)).

Nordgreen (2013) har trukket frem at elever som opplever balanse mellom det å motta og bidra med læring vil ha størst utbytte av læringsprosessene. I stortingsmelding 28 (2015-2016), som kom forut for LK20, er det også trukket frem at forskning viser at grunnopplæringen i stadig større grad preges av en læringsfremmende vurderingskultur. I samme melding er det vist til resultater fra elevundersøkelsen som synliggjør at elevene i relativt liten grad involveres i vurdering. Resultater fra Skoleporten og Elevundersøkelsen skoleåret 2015-2016 viser hvordan elevene på henholdsvis 7. og 10. trinn i grunnskolen og elevene på Vg1 i videregående opplæring opplever skolens praksis i underveisvurdering. Elevene på ungdomstrinnet oppgir å få minst støtte, elevene i videregående opplæring oppgir å få noe mer, mens elevene på 7. trinn oppgir å få mest støtte (Meld. St. 28 (2015-2016)).

I ny læreplan er det fremhevet at eleven skal få utvikle seg til å bli en aktiv medborger i eget liv. Det skal legges til rette for elevmedvirkning i alle fag, og Opplæringsloven har allerede en paragraf som sier at elevene skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid (Forskrift til opplæringsloven, § 3 - 12). Elevmedvirkning handler om autonome elever som tar ansvar for egen læring, tar bevisste valg, tilpasser læringsstilen til seg selv og reflekterer over hele læringsprosessen. I tillegg handler autonomi om å ta initiativ til å søke mot mennesker og situasjoner som kan være læringsfremmende. Det å mestre ferdigheter i autonomi krever gradvis utvikling gjennom øving. En viktig faktor i utviklingen er samspillet mellom lærer og elev, og læreren har dermed en viktig rolle (Tassinari, 2011). Læreren har ansvar for undervisning og vurderingspraksis, og det er alltid et resultat av lærerens tolkninger av

læreplaner, forskrifter og tidligere erfaringer.

Tjønn og Ræder (2020) har trukket frem at elevmedvirkning er nyttig i vurderingsarbeidet fordi det kan gjøre det lettere for elevene å se sammenhengen mellom det de kan og det de må jobbe videre med. Tall fra en av de ferskeste elevundersøkelsene, fra 2018, viser at elevmedvirkning i vurderingsarbeidet er en del av undersøkelsen med utgangspunkt i tre spørsmål under kategorien *Vurdering for læring* (Wendelborg, Røe, Buland & Hygen, 2019). Spørsmålene handler om i hvilken grad elevene får være med og vurdere eget arbeid, og om de får hjelp av læreren til å tenke gjennom hvordan de kan utvikle seg i fagene. Elevsvarene viser at bare omtrent 40% av elevene får være med å foreslå hva det skal legges vekt på i vurderingen av eget arbeid, i mange eller de fleste fagene. Kun 13% av elevene oppgir å få delta i vurderingen i omtrent alle fag. Svarene i undersøkelsen gir kun et generelt bilde av elevmedvirkning i skolen og ikke spesifikt for hvert enkelt fag (Wendelborg et al., 2019).

Funn fra elevundersøkelsene viser gang på gang at elevene kun i mindre grad opplever å få ta del i eget vurderingsarbeid. Det er derfor interessant å få enda mer kunnskap om hva elevene forteller om vurdering generelt, i kroppsøving spesielt og ikke minst hvilke ønsker de har for vurdering i faget kroppsøving. I denne studien er fremdeles LK06 gjeldende læreplan, men elevstemmen vil bli viktig å løfte frem og ta på alvor når man høsten 2020 starter implementering av ny læreplan, LK20. Kunnskap fra dette prosjektet skal kunne være til hjelp for lærere som skal arbeide med elevmedvirkning og vurdering knyttet til kroppsøving i LK20.

## **1.1 Problemstilling**

Denne studien skal ha et fremoverlent fokus, som handler om å skaffe data fra elever i dagens skole, men i drøftingen se resultatene i lys av teori, tidligere forskning, gjeldende styringsdokument og kommende læreplan, LK20.

Problemstilling for prosjektet er:

*Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever knyttet til vurdering i kroppsøving?*

Videre er forskningsspørsmålene:

*Hva forteller elevene om vurdering generelt i ungdomsskolen?*

*Hvordan erfarer elevene vurdering i kroppsøving?*

*Hvordan ønsker elevene å bli vurdert i kroppsøving?.*

## **2.0 Bakgrunn**

I dette kapittelet blir læreplaner, lærerens rolle, elevmedvirkning og vurdering belyst. Disse fire underpunktene skal være med å legge grunnlaget for det som er viktigst i denne studien, nemlig vurdering og elevstemmen.

### **2.1 Læreplaner**

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, heretter kalt LK06, har vært gjeldende læreplan for grunnskolen og videregående skole siden 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Læreplanen er et styringsdokument, og skal legge overordnede føringer for grunnskoleopplæringen.

Gjennom lokalt læreplanarbeid av skoleeiere, skolene og lærere, skal læreplanen konkretiseres før de settes ut i praksis. Imsen (2016) har trukket frem at læreplanreformer kommer med jevne mellomrom, og at myndighetene bruker reformarbeidet for å stimulere til nytenkning og utvikling av kvalitet i opplæringen. Fagfornyelsen, en reform i grunnopplæringen, har hatt et forløp på seks år. Fra høsten 2020 iverksettes gradvis LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som tidligere læreplaner, beskriver også LK20 hvilke verdier, interesser og kunnskaper et samfunn mener skal prioriteres i opplæring av barn og unge.

#### **2.1.1 Kroppsøvingsfaget - et kort historisk blikk på vurdering i faget**

Når vi i dagens skole snakker om vurdering av elevprestasjoner brukes to begreper. Det ene handler om vurdering for læring, som også kalles formativ vurdering, og det andre er vurdering av læring, som også kan kalles summativ vurdering. I denne korte historiske innledningen brukes kun begrepet vurdering generelt.

Kroppsøving har vært et fag i norsk skole siden de første læreplanene i 1848 og 1860, og må

forstås ut fra ulike idestrømninger og varierende politiske og kulturelle påvirkninger. Historisk har kroppsøvningsfaget vært preget av drill, og skyteøvelser har vært en viktig aktivitet for gutter. I andre perioder hadde faget til hensikt å skape lydige og pliktoppfyllende elever (Augestad, 2003). På slutten av 1800-tallet ble det også kroppsøving for jenter. Linjegymnastikk, inspirert fra den svenske Ling-gymnastikken, karakteriserte faget og innslag av turnøvelser preget kroppsøvningsfaget både i Norge og internasjonalt. Et innhold med klare føringer medførte at det var helt tydelig hva elevene skulle gjøre og det var enkelt å se om de utførte det korrekt, og dermed var det også lett å vurdere elevene (Augestad, 2003).

På 50- og 60- tallet skjer det en fagutvikling i Norge (Augestad, 2003). Kroppsøvningsfaget i skolen endres hele tiden på bakgrunn av nye idestrømninger som preger utdanning, skole, planer, praksiser og ikke minst vurdering. Idrett og lagspill har fått innpass i faget, spesielt i byskolene. Idrettsmerket, og målbare aktiviteter preget fagets praksis, noe som også var trenden internasjonalt.

I 1969 fikk Norge Lov om Grunnskolen, noe som førte til at pliktig skolegang for alle elever ble utvidet til ni år. Loven medførte arbeid med ny læreplan. I utkastet til Mønsterplanen på 70-tallet fikk vi for første gang en mer tydelig beskrivelse av vurdering i kroppsøvningsfaget. Augestad (2003) trekker frem at testing da ble en del av vurderingen i faget og en rekke prestasjoner i kroppsøving ble målt objektivt. Det var vanlig at læreren, dersom det var nødvendig, kunne benytte resultatene til å danne seg et bilde av hvor eleven stod faglig. Augestad hever at dette er den eneste gangen testing blir knyttet til vurdering i kroppsøving i norsk læreplanhistorie (2003).

Mønsterplan i 1971 (M71) var en midlertidig læreplan, og da Stortingsmeldingen om Mønsterplanen ble behandlet i 1972, gjorde det nye Grunnskolerådet en revisjon i tråd med blant annet stortingsdebatten (Augestad, 2003). Da den endelige Mønsterplanen kom i 1974, M74, var det skjedd endringer også for kroppsøving og vurdering i faget. Formuleringen om at prestasjoner skulle kunne måles var tatt bort (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Likevel har testing vært en del av vurderingspraksisen i kroppsøvningsfaget siden den gang, hevder Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013). Selv om M74 var en innholdsbasert læreplan, var

vurderingskriteriene i kroppsøving nokså åpne. Augestad (2003) hever at det på 70-tallet var ganske store diskusjoner rundt vurdering og at det da ble bestemt at det ikke skulle være karakterer i barneskolen.

På 90-tallet var det igjen en ny skolereform. Læreplanene var juridisk bindende, og hadde forskriftstatus. Hva elevene skulle lære og hva de skulle vurderes etter var nokså tydelig beskrevet. I reform-94 stod det for eksempel for tiende trinn at det var tre punkter som skulle vektlegges likt ved fastsetting av standpunkt-karakteren i kroppsøving. De tre var;

- Kunnskap og evne til praktisk anvendelse av denne kunnskapen
- Ferdigheter og
- Innsatsvilje og samarbeidsevne

(Thue, 2019).

I 1998 kom det et ressurshefte fra Eksamenstilsynet ved Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus, som sa at vurdering i kroppsøving i ungdomsskolen skulle baseres på tre kriterier, der kunnskap telte 20%, ferdigheter 40% og innsats og samarbeid telte 40% (Thue, 2019).

I 2006 fikk Norge den første læreplanen som gjaldt både for grunnskole og videregående opplæring. LK06, ble styrende for 1.-13. trinn. LK06 var en kompetansebasert læreplan, hvor kompetansemålene ble introdusert. Når det gjaldt vurdering i kroppsøving skulle ikke arbeidsinnsats ha innvirkning på vurdering i faget. Thue (2019) har trukket frem at med denne læreplanen ble testing igjen flittig brukt av praktiserende lærere. Han trekker videre frem at noen lærere fortsatt vektla innsats, men snakket ikke så mye om det, og at dette førte til at det ble enda større forskjeller i vurderingspraksisene blant lærerne. Elevene protesterte og krevde at karakterene i kroppsøving ikke skulle telle med i opptak fra ungdomsskolen til videregående skole. Ved innføringen av denne nye læreplanen opplevde lærerne mye usikkerhet rundt vurdering i kroppsøving (Vinje og Brattenborg, 2016a). Dette førte til at det ble satt ned en gruppe som skulle foreta en gjennomgang av faget, noe som i august 2012 resulterte i en revidert plan for kroppsøving-faget. I denne revideringen ble det fastsatt at innsats skulle være en del av grunnlaget for vurderingen i kroppsøving

(Utdanningsdirektoratet, 2012). Gjennom høy grad av innsats kan elever med lav faglig kompetanse i kroppsøving likevel oppnå en god karakter. Rundskrivet om vurdering definerer at innsats handler om at elevene prøver sitt beste uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer seg selv. I tillegg skal elevene hjelpe og samarbeide med andre, og det er dermed avgjørende for medelevene at hver elev har god innsats i faget. Begrepet innsats kan ha mange betydninger i kroppsøvingssammenheng og har blant annet blitt definert som å utfordre seg selv og sin fysiske kapasitet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Leirhaug, som er en av dem som har skrevet mest om vurdering i kroppsøving i Norge, beskriver innsats som vilje til å forsøke, engasjement og holdninger til aktivitetene i faget (Leirhaug, 2013).

### **2.1.2 Gjeldende læreplan i kroppsøving**

Gjeldende læreplan i kroppsøving er KRO01-04. I ungdomsskolen skal elevene ha 223 timer kroppsøving og det er opp til skolen å fordele timetallet på hvert skoleår (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Formålet med faget er beskrevet i læreplanen. Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Faget skal medvirke til at elevene sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen, og i tillegg skal det være fokus på det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjennom å fremme fair play og respekt for hverandre. I kroppsøving skal elevene få oppleve glede, mestring og inspirasjon gjennom ulike aktiviteter sammen med andre. Vurderingsordningen i faget skiller seg fra andre fag i skolen fordi innsats er en del av grunnlaget for vurderingen. Elevene skal utvikle forståelse for hva egen innsats har å si for å oppnå mål de har satt seg. I forbindelse med mange av kompetansemålene er det også lagt til rette for å ta hensyn til elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Elevene skal ha standpunkt karakter i kroppsøving etter 10. trinn. Det er ingen eksamen eller privatistordning for faget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Kompetansemålene er delt opp i tre tema. Første tema er idrettsaktiviteter, som handler om å trene på og bruke ulike ferdigheter og teknikker i lagidretter, individuelle idretter og andre bevegelsesaktiviteter. Svømming, livredning, dans og førstehjelp er spesielt trukket frem gjennom egne kompetansemål. Neste tema handler om friluftsliv og her skal elevene kunne bruke kart og kompass, planlegge og gjennomføre turer i ulike årstider og praktisere friluftsliv i ulike



naturmiljø. Siste tema handler om trening og livsstil. Elevene skal lære å bruke lek og trening for å utvikle egen kropp og helse gjennom å praktisere grunnleggende prinsipp for trening. De skal kunne forklare sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil, ernæring og helse. Her er det også lagt vekt på førstehjelp, i tillegg til skadeforebygging ved idrettsskader (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

### **2.1.3 Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 - LK20**

Ny læreplan, LK20, blir gradvis gjeldende fra høsten 2020. I overordnet del står det presisert at vurdering skal gi et klart bilde av hva elevene kan, men like viktig er det at vurdering skal fremme læring og utvikling. God vurdering er definert av Kunnskapsdepartementet som vurdering der elevene får være delaktige og blir hørt i vurderingsarbeidet. Elevene skal være med å vurdere sin egen utvikling (2018).

Det er definert tre tverrfaglige tema i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018). De tre temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og til slutt bærekraftig utvikling. Temaene er satt med utgangspunkt i aktuelle utfordringer i samfunnet i dag, og skal arbeides med på tvers av fagene. Det er trukket frem at elevene skal forstå sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (Utdanningsdirektoratet, 2018).

KRO01-04 skal høsten 2020 byttes ut med ny læreplan i kroppsøving, KRO01-05, for åttende og niende trinn. Den nye læreplanen blir ikke gjeldende for tiende trinn før høsten 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Noe av det som blir nytt i kroppsøving, i den nye læreplanen, er at det blir lagt vekt på at elevene skal utforske sin egen identitet og selvbygge, og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Dette skal gjøres gjennom at ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving får mer plass enn tidligere. Faget skal bli mindre idrettsrettet, selv om idrettsaktiviteter fortsatt er en del av faget. Tre nye kjerneelementer, som erstatter de tidligere hovedområdene, angir hva som er mest sentralt i faget. De tre er bevegelse og kroppslig læring, deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel. Målet for den nye læreplanen er at elevene skal oppleve kroppsøving som et mer variert fag.

Elevene skal i stor grad få være aktive i medvirkning i læringsprosessen og de skal reflektere over egen utvikling. Videre skal elevene utvikle forståelse for at alle er forskjellige og har forskjellige forutsetninger og muligheter. Innsats, øving, deltagelse og samarbeid skal ha en sterk rolle i forbindelse med den faglige kompetansen i faget. Dette er også i større grad integrert i kompetansemålene, som det blir færre av enn i tidligere planer (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I vurdering av kroppsøving i LK20 er det lagt vekt på at elevene skal vise kompetanse underveis i faget gjennom å trene på, og kunne bruke, kunnskaper og ferdigheter i flere sammenhenger enn tidligere. Det er blant annet satt at elevene skal bruke egne kunnskaper og ferdigheter for å bidra til at medelevene får fremgang i faget og at de skal anerkjenne ulikhetene mellom elevene i forbindelse med aktivitetene. Videre er det satt at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og jevnlig være i dialog med elevene om deres utvikling i faget. Tilbakemeldingene som elevene får i faget skal være av en slik art at elevene kan bruke den for videre læring og slik at lærerne kan tilpasse opplæringen. I forbindelse med standpunkt karakter etter tiende trinn, skal læreren sørge for at elevene har fått mulighet til å vise kompetansen sin på varierte måter. Elevenes kompetanse skal komme til uttrykk gjennom forståelse, refleksjon og kritisk tenkning. I tillegg er fortsatt innsats en viktig del av grunnlaget for vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## **2.2 Lærerens mandat**

Det å være lærer innebærer å være en tydelig leder. En tydelig leder skal være autoritativ, forstått som en trygg og rettferdig leder, som stiller krav og samtidig viser omsorg for elevene (Grimsæth & Hallås, 2019). Hattie (2013) trekker frem at lærere som er åpne for en støttende og positiv relasjon med elevene og gir meningsfulle tilbakemeldinger, legger et godt grunnlag for at elevene skal prestere. Det er dermed viktig at lærere bør være bevisst på egen relasjons- og kommunikasjonskompetanse.

### **2.2.1 Undervisning**

Skolen har, som et av sine krav, i oppgave å utvikle elevenes kompetanse (Grimsæth & Hallås, 2019). Elevene er aktører i lærerens undervisning, og læreren har dermed en

avgjørende betydning for elevenes læring i skolen (St.meld. nr.11, 2008-2009). «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 17).

I tillegg til at elevene skal oppnå læring og danning skal også lærerne lære og utvikle seg. Gjennom formell utdanning får lærerne etablert sitt utviklingspotensial, og gjennom yrkesutøvelsen vil de stadig videreutvikle seg som profesjonell lærer (Grimsæth & Hallås, 2019). Stortingsmelding 22 (2010-2011) pekte på at det var behov for å øke lærernes undervisningskompetanse, med tanke på klasseledelse og elevvurdering og dermed kvaliteten på elevenes opplæring. Grimsæth og Hallås (2019) hevder at lærere får mulighet til å utvikle seg og sin undervisningspraksis gjennom aktiv deltagelse i fellesskap med kollegaer. De har også løftet frem at lærerens utvikling skjer i samspill med alle skolens aktører, og det er dermed viktig at lærerne reflekterer med kollegaer om erfaringer i undervisningen. Hoel (1998) trekker frem at etter hvert som læreren får mer erfaring vil det bli lettere å lese responsen hos elevene og deretter tilpasse undervisningen etter det som skjer her-og-nå.

### **2.2.2 Veiledning og vurdering**

Kunnskap om vurdering skal brukes til å fremme læring hos elevene (Meld. St. 22 (2010-2011)). Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering gav i 2012 ut en rapport som trakk frem at det har vært stort fokus på lærernes kunnskap om og forståelse av vurdering i Norge de siste årene. Dette begrunnes blant annet med å vise til at det kom nye forskrifter for vurdering i 2007 og 2009, Utdanningsdirektoratets satsing på individvurdering i skolen gjennom prosjektet Bedre vurderingspraksis fra 2007 og satsing på vurdering for læring fra 2010 (Dobson, Engh, Engvik, Hartberg, Gamlem & Telefsen, 2012). Lærere har ansvar for å få elevene til å oppleve at de er der for dem og gir av seg selv, hevder Grimsæth og Hallås (2019). Når elever opplever at lærere bryr seg, vil elevene også ønske å gi av seg selv tilbake igjen. I forbindelse med vurdering, som en del av undervisningspraksis i skolen, er det en klar målsetning for lærere å få elevene til å drives av indre motivasjon mer enn karakterene i seg selv (Grimsæth & Hallås, 2019). Alle elever kan lære, dersom det tilrettelegges for det, og det er viktig at lærerne bruker tid på å finne ut hvordan elevene lærer best. En forutsetning for læring er at elevene selv ser hvilke muligheter de har og ikke blir begrenset av nivået de

oppnår på for eksempel tester. Tester viser kun hvor eleven er akkurat nå og sier ingenting om mulighetene eleven har for videre utvikling, hevder Dweck (2007).

En av lærerens oppgaver er å bygge opp under elevenes tro på egen læring. Tro på egen læring kan styrkes gjennom tilbakemeldinger, ros og oppmuntring. Ros og oppmuntring er noen av de beste pedagogiske virkemidlene. Elevene får mer tiltro til det læreren kommer med gjennom et nært elev-lærer-forhold. Læreren legger til rette for et nært forhold med eleven gjennom blant annet å vise positive forventninger til eleven, uavhengig av faglig nivå. Dersom elevene får være involvert i veiledning og vurdering, vil de ha dypere forståelse for det som skal læres og hvordan det skal vurderes. Det at man som elev involveres i veiledning og vurdering kan gi grunnlag for tro på egen læring (Grimsæth & Hallås, 2019). Midtsundstad og Willbergh (2010) snakker om at læringsopplevelsene for elevene baseres på møtet mellom et bestemt individ og et innhold. En annen forutsetning for elevenes læring er at læreren har og kommuniserer tydelige mål og regler for undervisningen og vurderingen (Meld. St. 28 (2015-2016)).

Vurderingspraksisen varierer fra lærer til lærer. Når lærere planlegger undervisning, oppgaver, vurderingskriterier, spørsmål og prøver, forteller de indirekte til elevene hva de verdsetter mest (Fjørtoft, 2017). Manglende kunnskap om vurdering, forskrifter og begreper kan føre til at vurderingsbegreper blir tolket ulikt. For at elevene skal få et optimalt læringsutbytte, i henhold til vurdering for læring, er det viktig at lærere analyserer egen vurderingspraksis og er villig til å utvikle den. Utviklingen bør ha en formativ retning (Dobson et al., 2012). Vurderingskompetanse kan defineres som utvikling av lærerens fagspråk om vurdering, evne til å se sammenheng mellom mål og vurdering og utvikle bruk av ulike metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater (Dobson et al., 2012).

### **2.2.3 Metodefrihet**

Med LK06 var det politiske myndigheter som fastsatte nasjonale mål, mens skolene fikk frihet til å velge metoder, definere innhold og velge virkemidler (Hølleland, 2007).

Læreplanen gav skolene frihet til selv å forstå eller oppfatte det pedagogiske rammesystemet og utnytte det handlingsrommet de var gitt når det gjaldt både de administrative og de

ressursmessige rammene. Denne friheten la grunnlaget for hvordan den enkelte skole tilrettela opplæringen i fagene, også i kroppsøving. Læreplanen ble oppfattet og operasjonalisert ulikt fra skole til skole (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes, 2013). Lærerprofesjonen og skoleledere har et felles ansvar for at undervisningspraksisen foregår i tråd med formålsparagrafen og læreplanverket, og dermed ivaretar elevenes beste (Meld. St. 28 (2015-2016)). «Profesjoner kjennetegnes ved at de har autonomi i utøvelsen av sine arbeidsoppgave, med utgangspunkt i en felles vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen» (Meld. St. 28 (2015-2016)). Lærere er i profesjonsfellesskap med lærerkolleger, på samme skole, og med lærere som underviser i samme fag, på tvers av skoler. En forutsetning for å kunne omsette læreplaner til god undervisning er lærerens kompetanse og profesjonsfellesskap. Det er avgjørende at lærerne tar aktiv del i endringer som skjer i læreplanverket, i tillegg til at det organiseres gode lokale samarbeidsprosesser i profesjonsfellesskapene.

Det er ikke gitt nasjonale føringer for hvilken form det lokale arbeidet med læreplaner skal ende ut i. Opplæringen skal tilpasses hver enkelt elev, og læreren står fritt til å velge innhold, vurderings- og arbeidsmåter og organisering (Meld. St. 28 (2015-2016)).

## **2.3 Medvirkende elever i ungdomsskolen**

FN's barnekonvensjon har fastsatt at alle barn har rett til å bli hørt i saker som angår dem (FN, 2003). Elevombudet trekker frem at det blant annet kan inkludere planlegging, gjennomføring og vurdering i forbindelse med opplæring (u.å.). I den forbindelse er lærere pliktig å ta elevenes synspunkter på alvor. Denne type respekt skal gå begge veier og elevene må dermed også respektere lærere og medelever.

### **2.3.1 Elever i undervisning**

Undervisning består av tre grunnleggende elementer: lærer, innhold og elever. Midtsundstad og Willbergh (2010) er tydelig på at man ikke kan snakke om undervisning hvis ikke alle tre elementene er med i betraktningen. De er tydelig på at hvis man tar vekk et av elementene så er det ikke lengre snakk om undervisning. Midtsundstad og Willbergh (2010) presiserer følgende; «Den prosessen hvor elevene ser undervisningens tema i en viss sammenheng,

kjenner seg igjen i det og gjør det til sitt, beskriver hvordan eleven kan ta stilling til innholdet i skolen sammenheng» (s.11). Det at eleven kan ta stilling til et innhold forutsetter en aktiv medvirkende elev.

### **2.3.2 Elevsamtale og elevmedvirkning i vurdering**

En del av vurdering er samtaler mellom lærer og elev, og elevene har rett til samtale med kontaktlæreren en gang i halvåret (Forskrift til opplæringsloven § 3-11). I § 3-8 i forskriftene til opplæringsloven står det at elevene har rett til jevnlig dialog med læreren, noe som i praksis kan bety mer enn en gang i halvåret. Eng et al. (2007) har sagt følgende om elevsamtaler:

*Det viktigste er kanskje at elevene opplever å bli tatt på alvor, at læreren bryr seg om det som ligger elevene nærmest, og at de aktivt spiller inn som deltakere i et felles anliggende. Elevsamtalen eies ikke av læreren. For at den skal føre til faglig utvikling, vil det være en styrke at elevene blir oppmuntret til refleksjon rundt sitt faglige arbeid. (Eng et al., 2007, s. 102).*

Eng et al. (2007) har trukket frem at det vil være naturlig å legge vekt på underveisvurdering i slike samtaler. Dersom elevsamtalen skal være et verktøy i vurderingen er det avgjørende at både lærere og elever reflekterer over læringen. På den måten kan både elever, lærere og kanskje også foresatte få mer kjennskap til elevenes læring, utvikling og motivasjon (Eng et al., 2007). I samtale mellom elev, lærer og eventuelt foresatte kan læreren bidra til at eleven blir mer bevisst på egen læringsprosess, noe som igjen kan gi bedre samspill mellom lærer og elev (Lassen & Breilid, 2010). I § 3 - 13, i forskrift til opplæringsloven, står det fastsatt at elever i ungdomsskolen skal ha halvårsvurdering med karakter i alle fag, og at de i den forbindelse skal få veiledning i hvordan de kan øke kompetansen sin i fagene. Videre står det at det skal være en sammenheng mellom vurderingen elevene får underveis i opplæringen og sluttvurderingen de får i form av standpunkt karakter.

Det er fastsatt i § 3 -12, i forskrift til opplæringsloven, at elevene skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. Fjørtoft (2017) har

trukket frem at vurdering skal handle om mer enn å fortelle eleven hvilken kompetanse som er oppnådd. Vurdering skal også hjelpe eleven til å forstå hvordan kompetansen kan videreutvikles, gjennom støtte og hjelp fra læreren. God vurdering skal altså legge til rette for og kreve kritisk refleksjon hos elevene (Fjørtoft, 2017).

### **2.3.3 Elevautonomi**

Autonomi handler blant annet om å tenke og handle selvstendig, kunne utvikle egne strategier for å nå målsetninger og ta vare på egne rettigheter og interesser (Danielsen, 2010). Elever læres opp som autonome ved å få mulighet til å løse oppgaver gjennom problemløsning, følge egne interesser og verdier og sette egne mål. Lærere som anerkjenner elevenes egne perspektiver og følelser gir dem støtte til å være autonome. Kontrollerende lærere som forsøker å kontrollere atferden til eleven, og tvinger eller presser elevene til å utføre bestemte planer eller aktiviteter neglisjerer elevenes behov for autonomi (Danielsen, 2010).

Det å utforske elevers egne meninger handler om å se på elever som autonome og gi dem en stemme.

*Elevautonomi er at gjøre elevene parate til at ta ansvar for deres egen læring - det kan ikke ske fra den ene dag til den anden. Der vil være nogle elever, der slet ikke vil nå det i deres skoletid, men vi kan hjelpe dem på vej imod, hvad det vil sige at kunne stå til ansvar for din egen læring.*

(Dam, 2015, s.79).

Det er elevene som utsettes for vurdering i skolen. Ved å lytte til elevers egne tanker omkring vurdering vil det være mulig å bidra med kunnskap som kan belyse hvordan elever kan gjøres bedre i stand til å ta ansvar for egen læring. Elever som får medvirke i undervisning og vurdering vil kunne utvikle eierskap til læringsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

En annen definisjon av autonomi er at autonomi kjennetegnes ved at elevene tar initiativet til egen læring, og evner å reflektere over hele læringsprosessen (Tassinari, 2011). Dette får konsekvenser for lærerrollen, hevder Tassinari og fremhever at lærere må planlegge

undervisning som gir rom for at elevene kan involvere seg i læringsprosessene. Elever som tar ansvar for egen læring, er for eksempel forberedt til undervisningen gjennom å ha lest seg opp på temaer i forkant og har med nødvendig utstyr. De tar også initiativ til refleksjon og evaluering med medelever. Det kan være uvant for elever å engasjere seg på denne måten i undervisningen, og det er avgjørende at lærerne er tydelige og gradvis gir elevene mer og mer ansvar i læringsprosessen (Tassinari, 2011). En slik gradvis ansvarliggjøring kan innføres gjennom tre trinn (Scharle & Szabó, 2000). Første trinn handler om å gjøre elevene bevisst på hva autonomi går ut på. Autonomi kan presenteres gjennom nye måter å se læringsprosessen og deretter motivere elevene til å reflektere over egen læring og egne muligheter, også utenfor klasserommet. Videre kreves det at øving av nye ferdigheter og atferd blir en naturlig del av undervisningen. I tredje trinn skal elevene få mer og mer ansvar gjennom å få være med å utforme undervisningen og for eksempel ta beslutninger om utstyr og oppgaver (Scharle & Szabó, 2000)

## **2.4 Vurdering**

Store norske leksikon har definert vurdering som bedømmelse av elevenes læringsprosess og læringsresultater (2009). Fjørtoft (2017) har trukket frem at Patricia Broadfoot mener flere av definisjonene av vurdering peker i samme retning.

*Vurdering er for å samle inn og fortolke informasjon i lys av et mer eller mindre definert kriterium. Informasjonen vi samler inn, er basert på et utvalg av handlinger innenfor et større område, og den brukes til å beskrive, kategorisere eller trekke slutninger om individer, grupper eller institusjoner. Vi kan samle inn informasjonen på en mengde uformelle og formelle måter, fra observasjoner, notater, samtaler og sjekklistor, til mappevurdering, eksamineringer, standardiserte prøver og yrkesorienterte oppgaver.*  
(Broadfoot, 2007, s. 4-5).

Definisjonen fra Broadfoot (2007) viser at vurdering foregår på svært mange ulike måter i skolen.



### 2.4.1 Vurderingens formål

Mange forbinder vurdering med det å sette karakter, spesielt foresatte og elever, men vurdering omfatter mye mer enn karakterer (Imsen, 2016). Noe av det viktigste med vurdering er undervisvurdering, slik at elever får veiledning underveis i læringsprosessen og med utgangspunkt det kan videreutvikle sin kompetanse i fagene. Evaluering, som betyr å sette verdi på noe, er et annet ord som er mye brukt i forbindelse med vurdering (Imsen, 2016). Vurderingens formål er satt i forskrift til opplæringsloven:

*- a. Fremme læring underveis og b. uttrykke kompetansen til eleven underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Det heter også at «Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane.»*

*- Undervisvurdering skal brukast som redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag.*

*- Sluttvurdering skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutninga av opplæringa i faget. (Sluttvurdering bare etter det året en avslutter opplæringa i fag i grunnskolen og i videregående opplæring.)*

(Forskrift til opplæringsloven, §3-2).

Punkt *a* om vurderingens formål kan knyttes til formativ vurdering eller vurdering for læring, og punkt *b* kan knyttes til summativ vurdering eller vurdering av læring. Noe av vurderingens viktigste oppgaver er veiledning og motivering. For at elevene skal lære av egne erfaringer er det viktig at de får konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet sitt. Dette er det fokus på i de aller fleste læringsteorier. Tilbakemeldingene blir da som en slags veiviser for videre arbeid (Imsen, 2016). I tillegg til at vurdering gir elever og foreldre kunnskap om elevens utvikling, kan også skoleeier være interessert i å vite kunnskapsnivået til hver enkelt skole eller område (Imsen, 2016).

### 2.4.2 Summativ vurdering

Vurderingstradisjonene i Norge og internasjonalt er i stor grad preget av summativ vurdering (Dobson et al., 2012). I summativ vurdering blir kunnskap, ferdigheter og kompetanse målt gjennom ulike tester. Testene kan være konstruert av læreren lokalt på skolen eller eksterne fagpersoner. Nasjonale prøver er eksempel på tester som er organisert nasjonalt. Summativ

vurdering har fått en del kritikk, der mye av kritikken handler om prøvesituasjonen, prøveformen og effekten av vurderingen (Dobson et al., 2012). I mange tilfeller med summativ vurdering blir læringen i større grad fokusert mot testen, enn mot læringen i seg selv (Harlen 2006; Stobart 2008; Engh 2011; Dobson et al., 2012). Det blir blant annet stilt spørsmål til om kompetanse er en faktor som lar seg måle (Dobson et al., 2012). Summative tester setter i mange tilfeller hukommelsen til elevene på prøve, i form av at elevene skal svare på spørsmål de har øvd inn svarene på (Dobson et al., 2012).

### **2.4.3 Formativ vurdering**

I motsetning til summativ vurdering har formativ vurdering til hensikt å fremme læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Læringen skal fremmes gjennom fokus på tankegang, læreprosess og selvregulert læring i samspillet mellom elever og lærer (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Stortingsmelding 22 (2010-2011) peker på viktigheten av å kunne anvende kunnskap om vurdering for å fremme elevenes læring. Arbeid med vurdering for læring kan forstås som en kollektiv dannelsesreise hvor det er like viktig å rette oppmerksomheten mot prosessen som produktet (Steinsholt & Dobson, 2011). I rapporten til Dobson et al. (2012) trekkes det frem uttrykk som «Vurdering for læring» og «Vurdering som læring». Disse uttrykkene handler om en bevisstgjøring på sammenhengen mellom vurdering, fag og læreprosess. Formativ vurdering er en sosial vurderingsform der ulike typer tilbakemeldinger utgjør kjernen. Ulike typer tilbakemeldinger kan være lærervurdering, hverandrevurdering og egenvurdering.

Underveisvurdering er et viktig verktøy innen formativ lærervurdering. Elevene skal gjennom underveisvurdering få hjelp til å bli bedre i faget og vurderingen skal foregå underveis og kontinuerlig. Målet er at elevene skal oppleve læringsfremmende vurdering. Vurdering som styrker elevenes læring og som brukes til å tilpasse og justere opplæringen, blir kalt vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Udir har definert fire prinsipper for underveisvurdering som sikrer læring hos elevene:

- 1. Elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.*
- 2. Elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.*
- 3. Elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg*

*4. Elevene er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling.*

(Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Elever skal være kjent med hva målene for opplæringen er og hva som vektlegges i vurderingen (Forskrift til opplæringsloven, §3-1). Dette gjør vurderingen mer forutsigbar og meningsfylt for elevene. Læreplanen viser hvor man vil med de ulike fagene og gir opplæringen mening og retning. Elevene skal få opplæring i læreplanen og hvordan den skal leses. Dette gjelder både kompetansemål, formål, hovedområder og grunnleggende ferdigheter for alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Formativ vurdering står sterkt i Norge gjennom elevenes juridiske rett til medvirkning i vurderingsarbeidet. Samtaler med elevene og mappevurdering er mye brukt. I mange land er formativ vurdering mest brukt på barnetrinnet, mens her til lands gjelder vurderingsforskriften og underveisvurderingsprinsippet hele grunnopplæringen. Læreren er ansvarlig for å planlegge, iverksette og gjennomføre tiltak som skaper et positivt læringsmiljø, mens eleven har ansvar for at læringen skjer (Black & Wiliam, 2009).

### **3.0 Tidligere forskning om vurdering**

I dette kapittelet vil tidligere forskning om vurdering i kroppsøving bli presentert.

Forskningen vil bli presentert i ulike kategorier. Første kategori skal ta for seg forskning på lærernes synspunkter og erfaringer i forhold til vurderingsarbeid i kroppsøving. Videre vil det bli presentert forskning på elevers opplevelse av vurdering, først med elever på videregående skole som informanter, deretter ungdomsskoleelever. Til slutt vil det bli lagt frem forskning som har belyst hvordan elever ønsker å bli vurdert i kroppsøving. I og med at det er gjort lite forskning på elevers ønsker for vurdering, er det tatt med forskning både på elever fra ungdomsskolen og elever fra videregående skole

De siste årene er det, i Norge, skrevet mange masteroppgaver om vurdering, blant annet Wiken (2011), Kolbeinsen (2016), Lillehammer (2016), Hansen (2017) og Thorsnæs (2019). I

tillegg er det også gjort et doktorgradsprosjekt om temaet, Leirhaug (2016b). Det er også skrevet en rekke forskningsartikler og fagbøker på temaet. Mange av disse prosjektene er i stor grad rettet mot lærernes og elevenes erfaringer med vurdering, eller spesielt knyttet til hvordan elevers motivasjon påvirkes av vurdering i faget. I denne studien er det valgt i hovedsak å se på tidligere forskning fra 2006 og frem til i dag.

Lærernes vurderingspraksis har vært nevnt som utfordrende i evalueringen av L97, og i flere stortingsmeldinger. I evalueringen av LK06 kom det frem at nasjonale myndigheter, skoler og skoleeier, har ønsket å prioritere videreutvikling av vurderingspraksisen i den norske skolen. Mange skoler har imidlertid jobbet konstruktivt med å utvikle gode vurderingsrutiner. Skolene har blant annet hatt fokus på formativ vurdering i tråd med den nasjonale satsingen som ble satt igang i 2010 (Sandvik, Engvik, Fjørtoft, Langseth, Aaslid, Morland & Buland, 2012) og på underveisvurdering (NOU 2014:7; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Forskning har vist at mange lærere i kroppsøving opplever store utfordringer knyttet til bruk av formativ vurdering i faget, blant annet grunnet for få timer (Black & Wiliam, 1998; Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail & Macdonald, 2013; Eide, 2011, Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013).

Vinje (2016c) har vist til tre utfordrende områder i forhold til vurdering i kroppsøving, innsats, forutsetninger og bruk av tester. Når lærere vurderer elever i kroppsøving er det ikke som i andre fag, at bare kunnskaper og ferdigheter blir vurdert, her skal også innsats være et vurderingskriterium. Også internasjonal forskning viser at vurdering i kroppsøving er en stor utfordring for mange lærere (Lopez-Pastor et al., 2013). Innsats er et vurderingskriterium som forstås, av lærere, på svært mange forskjellige måter, og mange lærere vektlegger blant annet holdninger, oppførsel og bekledning (Lopez-Pastor et al., 2013).

### **3.1 Lærernes synspunkter og erfaringer med vurderingsarbeid i kroppsøving**

Lærere forstår underveisvurdering som noe som skal skje som en del av undervisningen, i tillegg til separate formelle vurderingssituasjoner (Hodgson, Rønning, Skogsvold & Tomlinson, 2010). I videregående skole er lærerne i større grad opptatt av de formelle vurderingssituasjonene enn lærere i grunnskolen (Hodgson et al., 2010). Funnene kommer frem i rapporten «Vurdering under kunnskapsløftet», som tar for seg hvordan lærerne beskriver egen vurderingspraksis og hvordan de faktisk praktiserer vurdering (Hodgson et al.,

2010). Mange forskningsprosjekter baserer seg på data fra intervju og spørreundersøkelser, mens i «Vurdering under kunnskapsløftet» har forskerne også observert undervisningsøkter. Det gjør disse funnene spennende, selv om forskningen er basert på flere fag og ikke spesifikt på kroppsøving. Lærerne i studien oppgir at de, etter kunnskapsløftet, har endret vurderingspraksis og nå legger større vekt på dokumentasjon fra vurderingen. Dette ser lærerne på som problematisk og tidkrevende, noe som gir mindre tid sammen med elevene. Resultatet ble økt oppmerksomhet på konkrete læringsmål og effektiv testing av disse (Hodgson et al., 2010). I LK06 ble det økt fokus på rapportering og begrunnelse av klager på karakterer (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette førte til at lærerne er opptatt av hvordan de kan dokumentere det elevene har gjort og dermed har sitt på det rene ved en eventuell klage. Vurderingen får dermed et helt annet formål, vurdering av læring fremfor vurdering for læring (Hodgson et al., 2010). Flere lærere trekker frem at de bruker lekser, skriftlige innleveringer og treningsdagbøker eller logg for å vurdere elevene i kroppsøving (Lillehammer, 2016). Det hender også at de bruker målinger fra fysiske tester, men da i aktiviteter elevene har øvd på i forkant, og de fokuserer i stor grad på elevenes forbedringer. Lærere trekker frem at i noen aktiviteter er det hensiktsmessig å bruke målinger, for at elevene skal få kjennskap til idrettens egenart, for eksempel i friidrett (Lillehammer, 2016).

I likhet med rapporten til Hodgson et al. (2010), har også rapporten «Forskning på individuell vurdering i skolen» (Sandvik et al., 2012) lagt vekt på underveisvurdering og sluttvurdering. Sandvik et al. (2012) konkluderer med at underveisvurdering ikke er like integrert i kroppsøvingsundervisningen, som den er i andre fag. I masteroppgaven til Lillehammer (2016) trekkes det frem at spontan vurdering i timene, eller å stoppe elevene i etterkant av timen fungerer svært godt som underveisvurdering. Lærerne sier samtidig at de ikke alltid har tid til slike underveisvurderinger (Lillehammer, 2016).

Mange lærere opplever at kompetansemålene i kroppsøvingfaget er for abstrakte til å være nyttige for tilbakemeldinger (Sandvik et al., 2012). Lærere forteller at det er et stor behov for å videreutvikle vurderingspraksisen i kroppsøving (Leirhaug & Annerstedt, 2015; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). Lærerne som var informanter i Hodgson et al. (2010) oppgir at de benytter varierte former for elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, men at dette i hovedsak begrenser seg til egenvurdering. En form for underveisvurdering er at elevene får

komme med egenvurderinger underveis i skoleåret. Til tross for fokus på egenvurdering, får elevene i liten grad være med å sette rammen for vurderingene. Lærerne i studien til Hodgson et al. (2010) sier at de vet at elevsamtaler er obligatoriske, men føler at samtalen reduseres til et rituale som ikke støtter elevenes læringsprosess. Utfordringene er blant annet at lærerne opplever at de ikke har nok tid til å snakke med alle elevene, noe som også andre studier har pekt på (Fretland, Lauritsen, Fossøy & Leirhaug, 2020). Flere studier har pekt på at elevenes egenvurderinger ikke er i tråd med intensjonene og blir kun sporadisk gjennomført (Hodgson et al., 2010; Leirhaug, 2016). I tillegg til tidspress, viser det seg i flere studier at lærere mangler begrepsforståelse, språk og kjennskap til gjeldende forskrifter om vurdering i kroppsøving, og får da vanskeligheter med å formidle vurderingen på en god måte til elevene (Hodgson et al., 2010; Sandvik & Buland, 2013; Hansen, 2017).

I revideringen av læreplanen i kroppsøving i 2012 ble det fastsatt at innsats skulle være en del av grunnlaget for vurdering i faget. Forskning har avdekket at lærere har hatt mange spørsmål om hvordan innsats skal vurderes (Leirhaug, 2016). Leirhaug (2016) har spurt kroppsøvingslærere og kroppsøvingslærerstudenter om hva de legger i begrepet innsats, og de fleste svarer holdninger og positivt engasjement. Videre tolker også flere lærere innsats som god oppførsel, oppmøte, stille med riktig utstyr, innsats i de teoretiske delene og god fysisk form (Leirhaug, 2016). Aasland og Engelsrud (2017) trekker frem at lærere ser på innsats som noe de «lett kan se» om elevene har. Videre forteller lærerne at innsats handler om å stå på, bli svette, forberede seg og vise positiv innstilling, blant annet gjennom å bidra til å gjøre medelevene gode. Andre lærere forteller at innsats blir brukt som justering, som kan vippe elevene en karakter opp eller ned (Lillehammer, 2016).

Fretland, Lauritsen, Fossøy og Leirhaug (2020) konkluderer, i sin artikkel, med at lærere bruker fairplay som et virkemiddel for å få elevene til å ha god oppførsel og lette organiseringen av undervisningen. Artikkelen er skrevet med bakgrunn i seks fokusgruppeintervju med totalt 19 kroppsøvingslærere. Lærerne forteller at de arbeider med fairplay gjennom å få elevene til å oppføre seg slik at de kan innordne seg i det sosiale fellesskapet i klassen. Videre konkluderer Fretland et al. (2020) med at lærerne i liten grad bruker fairplay som virkemiddel til å utvikle elevenes selvbestemmelse og medvirkning.

### **3.2 Elevers synspunkter og erfaringer med vurdering i kroppsøving**

Elevundersøkelsen (2018) viser at elever i videregående skole opplever mindre grad av vurdering for læring enn elever på ungdomstrinnet og mellomtrinnet (Wendelborg et al., 2019). Data i elevundersøkelsen kommer fra svar fra elever fra 5. trinn til og med videregående opplæring. Resultater fra elevundersøkelsen viser at omtrent tre fjerdedeler av elevene oppgir at lærerne forklarer hva som er målene i mange eller de fleste av fagene, og at læreren forklarer hva det legges vekt i vurdering i mange eller de fleste fagene. På spørsmålene som gjelder tilbakemeldingene elevene får på arbeidet sitt er det noe færre elever som oppgir at de opplever dette gjelder i mange eller de fleste fagene. De siste spørsmålene under temaet «vurdering for læring» handler om elevmedvirkning og her svarer den største andelen av elevene at de opplever dette i noen eller mange fag (Wendelborg et al., 2019).

#### **3.2.1 Elever i videregående skole**

Flere studier som er gjort på elevers opplevelser og erfaring med vurdering i kroppsøving peker på manglende formativ vurderingspraksis. Evalueringen av Utdanningsdirektoratets prosjekt «Bedre vurderingspraksis» viser at elevene får være mindre og mindre delaktige i vurderingsarbeidet jo eldre de blir (Hophenbeck, Thronsen, Lie & Dale, 2009). I barneskolen oppgir nesten to tredjedeler av elevene å få vurdere eget arbeid, mot kun en tredjedel i videregående skole. De samme funnene har fremkommet når det gjelder hverandrevurdering (Hophenbeck et al., 2009). Denne forskningen er ikke rettet spesifikt mot et fag, men mot skolen generelt. Kolbeinsen (2016) pekte, i sin masterstudie, på at elever ønsker å være mer delaktige i undervisningen og vurderingsprosessene. Leirhaug og Annerstedt (2015) fant at kun 51,3% av elever i videregående skole oppgir at de har vært med å vurdere eget arbeid i kroppsøving. Halvparten av elevene erkjenner å være klar over kriteriene i kroppsøving (Wiken, 2011; Leirhaug & Annerstedt, 2015; Thorsnæs, 2019). Flere studier viser at elever sjelden får tilbakemelding fra læreren (Wiken, 2011; Thorsnæs, 2019; Fretland et al., 2020). Leirhaug og Annerstedt (2015) har konkludert med at vurdering for læring i liten grad er integrert i kroppsøving, og et av de viktigste utviklingsområdene her er å involvere elevene mer i vurderingspraksisen.

Elever er usikre på om deres forutsetninger er grunnlag for vurdering i kroppsøving (Wiken, 2011; Kolbeinsen, 2016; Thorsnæs, 2019). Resultater hos Wiken (2011) viser at elevene opplever at dersom de er skadet eller syke, og må ha tilpasning i undervisningen, vil dette kunne ha negativ påvirkning på vurderingen. Nesten 60% av elevene mener at det er viktig å bli likt av læreren for å få en god karakter (Wiken, 2011). Det samme har også Kolbeinsen (2016) konkludert med, der elevene oppgir at de håper at innsats er viktig for vurderingen, men opplever at de som er flinke er favorittene og at elever som ikke er så flinke må gjøre mer innsats. Mange får en god karakter fordi de er gode i fotball fra før, men ikke gjør noe som helst i timene (Kolbeinsen, 2016; Thorsnæs, 2019).

### **3.2.2 Elever i ungdomsskolen**

I likhet med elever i videregående skole ønsker også elever i ungdomsskolen å være delaktige i vurderingsarbeidet. Eide (2011) konkluderer med at elever får være mindre og mindre delaktige i vurderingsarbeidet jo eldre de blir, som også Hopenbeck et al. (2009) konkluderte med. Forskning viser at godt planlagt og gjennomført elevinvolvering kan føre til at elevgruppen fungerer som en diskusjonspartner og rettesnor for læreren, ved mangel av arbeid med vurderinger i fagfellesskap med kolleger (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Resultater fra Hansen (2017) viser at elevene fortsatt ikke får ta del i vurderingen av eget arbeid. Elever sier også at de mangler kunnskaper og ferdigheter til å gjøre egen- og hverandrevurdering (Leirhaug, 2016; Hansen, 2017; Sandberg, 2019). Leirhaug (2016) understreker at uten et solid forarbeid med å klargjøre kriterier og rammer for hva og hvorfor det skal gis vurderinger, er det overhengende fare for at elevene stort sett vil kommentere god innsats og jobbing fremfor å bidra med meningsfull læringsrettet feedback. Hverandrevurdering forutsetter et trygt og åpent læringsmiljø, slik at de forstår at hverandrevurdering handler om å støtte læringsprosessen og ikke om å dømme en ferdig prestasjon (Leirhaug, 2016).

Forskning etter 2012 viser at elevene har god kjennskap til at innsats er et av vurderingskriteriene i kroppsøving (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktshjold, 2015; Øyehaug, 2016; Hansen, 2017; Sandberg, 2019). Elever definerer innsats som å vise at de har lyst til å gjøre det bra, jobbe og oppnår målene for faget. Likevel oppgir flere elever at de er usikre på hva innsats egentlig betyr (Øyehaug, 2016). Sandberg (2019) konkluderer med at



elevene oppfatter at også ferdigheter og kunnskaper er viktig, i tillegg til at læreren vektlegger elevenes forutsetninger.

Hvordan elever oppfatter faget kan ha sammenheng med hva lærere vektlegger i vurdering og undervisning, og hvilke vurderingskriterier elevene forventer å bli vurdert etter. Elever i barneskolen forteller at kroppsøving er et aktivitetsfag, der formålet er å ha det gøy, mens elever i ungdomsskolen ser på det som et læringsfag, der det handler om å lære om kroppen (Hagen, 2015). Videre utdyper ungdomsskoleelevene at formålet med kroppsøving er å ta vare på egen helse, komme i bedre form, bli glad i aktivitet og lære om trening og ulike idrettsaktiviteter (Hagen, 2015; Hansen, 2017; Sandberg, 2019). Over halvparten av elevene oppgir at kroppsøvingundervisningen gjør at det får lyst til å være mer fysisk aktiv på fritiden (Moen et al., 2015).

### **3.3 Forskning på elevenes ønsker for vurdering i kroppsøving**

Elever ønsker å få være delaktige i undervisningen og i vurderingsprosessen (Stølen, 2014; Gjertsen, 2015; Øyehaug, 2016; Kolbeinsen, 2016; Tveit, 2017). Stølen (2014) og Øyehaug (2016) har trukket frem at elever blant annet ønsker å få muligheten til å være med å bestemme aktiviteter og innhold i forhold til deres egne interesser, noe de mener kan påvirke innsatsen positivt.

Den største utfordringen i forbindelse med elevmedvirkning i vurdering virker å være kommunikasjon mellom lærer og elev (Stølen, 2014). Elevene forteller at de også selv kan være mer aktiv i å kommunisere og komme med innspill og spørsmål til læreren (Stølen, 2014). Dersom det er tidsnød hos lærerne som er årsaken til manglende underveisvurdering og tilbakemeldinger, foreslår elevene at det bør være mer enn en lærer i faget (Gjertsen, 2015). Tveit (2017) konkluderer med at elever ser på god kommunikasjon rundt læringsmål og vurderingskriterier som viktig for deres læring. Spesielt elever med høy måloppnåelse savner formelle vurderingssamtaler i kroppsøvingfaget (Tveit, 2017; Thorsnæs, 2019).

Flere elever trekker frem at de ikke trives med å få karakterer på fysiske tester (Gjertsen, 2015). Elevene argumenterer med at dette ikke er en rettferdig vurderingspraksis og viser til et

eksempel om at en ikke kan vurdere og sammenligne kompetansen til en ape, en elefant og en fugl med å gi dem oppgaven å klatre i et tre (Gjertsen, 2015). I og med at elevene har svært ulike forutsetninger, mener de at det er riktig at innsats vektlegges over ferdigheter (Gjertsen, 2015; Thorsnæs, 2019). Elever i videregående skole mener at alle elever som viser svært god innsats bør ha mulighet til å kunne oppnå høy grad av måloppnåelse uavhengig av elevens utgangspunkt (Gjertsen, 2015). I tillegg trekkes det frem, at kroppsøving er et fag der ingen kan ha 100% rett svar, og dermed mener elever at det er logisk at innsats skal vektlegges mest (Gjertsen, 2015). Andre elever har uttalt at ferdighetstester, med vurderingssamtaler i etterkant, kan være en fin løsning for å få vite hvordan de ligger an i faget (Tveit, 2017).

Det er ulike meninger, blant elever, om kroppsøvingfaget skal vurderes med karakterer eller ikke (Gjertsen, 2015; Thorsnæs, 2019). Leirhaug (2015) konkluderte med at karakterer kan ha negativ innvirkning på vurdering for læring. Noen elever trekker frem at de tror flere elever hadde droppet ut av faget dersom det ikke var karakter, fordi motivasjonen ligger i å få god karakter (Gjertsen, 2015). Mange elever ville heller hatt bestått/ikke bestått i kroppsøving. Med så få timer i faget, er det ikke mulig å få fremgang, hevder elevene. Dersom hensikten med faget er å få elevene til å begynne å trene og like å være aktiv, opplever ikke elevene at vurderingsmetoden, med karakterer, står i stil med hensikten (Gjertsen, 2015). Thorsnæs (2019) trekker frem at elever er opptatt av at det ikke skal være gode karakterer som skal være motivasjonsfaktoren i faget. Elevene frykter at en slik ytre motivasjon kan føre til at de ikke ønsker å opprettholde en aktiv livsstil etter endt skolegang (Thorsnæs, 2019).

## **4.0 Teori**

Den teoretiske rammen for denne studien baserer seg på arbeidet til Black og Wiliam (2009), og deres teoretiske tilnærming til hva som kjennetegner en god formativ vurderingspraksis, og Wiggins og McTighe (2005) sin teori om hvordan ønsket resultat skal legge grunnlaget for planlegging av undervisning. Bakgrunnen for valgene har blant annet sammenheng med at Utdanningsdirektoratet har valgt å trekke frem disse teoriene som gode eksempler. Disse to teoriene er rettet mot læreren og planlegging av undervisning og vurdering. Funn i denne

studien skal kunne gi råd og kunnskap til lærere med bakgrunn i de nevnte undervisningsteoriene og elevenes stemme om vurdering.

#### **4.1 Fem prinsipper for vurdering for læring av Black og Wiliam**

Black og Wiliam (1998; 2009) står for en teori om formativ vurdering, som ble utviklet på slutten av 90-tallet og tidlig på 2000-tallet. Teorien har i stor grad påvirket nasjonal- og internasjonal vurderingskultur, og målene for vurderingsordningen som kom med LK06 er blant annet satt med bakgrunn i deres forskning (Dobson et al., 2012).

I forbindelse med formativ vurdering er det særlig tre faktorer som er sentrale. De tre faktorene går ut på at både lærere og elever må vite hvor elevene er, hvor de skal og hvordan de skal komme seg dit (Black & Wiliam, 2009). Videre har Black og Wiliam (2009) definert fem prinsipper, som skal hjelpe lærere å legge til rette for fremovermeldinger til elevene. De fem prinsippene handler om å klargjøre og dele kriterier for måloppnåelse med elevene, skape diskusjon og andre situasjoner som skal avdekke læring, gi elevene framovermeldinger, legge til rette for hverandrevurdering og egenvurdering. Fjørtoft (2017) har laget en praktisk anvendelig variant av de fem prinsippene:

- *Dele suksesskriterier med elevene*
- *Vektlegge verdien av gode spørsmål i klasserommet*
- *Gi kommentarer og ikke karakterer*
- *Fokusere på egen- og hverandrevurdering*
- *Anvende summative prøver til formative formål*

(s. 44)

Ved hjelp av disse prinsippene kan lærere flytte fokus fra tradisjonell, summativ, vurdering og over til å bygge videre på elevenes læring for å skape utvikling, altså vurdering for læring (Fjørtoft, 2017). Black og Wiliam (1998) definerer enkelt formativ vurdering som aktivitet der både lærere og elever får informasjon som kan brukes for å utvikle eller endre undervisnings- og læringsaktiviteter. Både lærer og elev er ansvarlig for at det skjer læring, og begge parter må ta aktivt del i læringen (Black og Wiliam, 2009). «Elever og læringer lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det å

involvere elevene rundt læringsmål og kjennetegn på hvordan de skal nå målene er viktig med hensyn til at elevene skal forstå hvor langt de er kommet i sin læring, hva de bør gjøre for å komme videre og for å oppnå ønsket og realistisk grad av måloppnåelse (Black & Wiliam, 2009). Kvaliteten på kompetansen i et fag vurderes med utgangspunkt i kompetansemålene som kommer frem i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2016).

## **4.2 Baklengs planlegging av Wiggins og McTighe**

Wiggins og McTighe (2005) sin teori har opprinnelig navnet *Backward design*. I denne studien er det teoretiske grunnlaget om teorien hentet fra Wiggins og McTighe (2005) og Fjørtoft (2017). Videre blir teorien omtalt som baklengs planlegging, etter tolking fra Fjørtoft (2017). Teorien om baklengs planlegging legger, i likhet med Black og Wiliam (2009), vekt på tilpasset opplæring og involvering av elevene.

### **4.2.1 Læreren som designer**

Wiggins og McTighe (2005) har skrevet om læreren som designer. Dette handler om at lærerne skal designe undervisning til elevene. Designet skal gjøre læringen mer effektiv, på samme måte som programvare på datamaskiner er laget for å sørge for produktiv bruk (Wiggings & McTighe, 2005). Wiggins og McTighe understreker at i likhet med andre yrker som driver med design, for eksempel arkitekter, ingeniører eller grafiske designere, må designere av undervisning være bevisst på hvem publikummet er. Effekten av designet avhenger av i hvilken grad publikummet når eksplisitte mål. For lærerne er elevene publikummet (Wiggings & McTighe, 2005).

### **4.2.2 Tre trinn til baklengs planlegging**

Teorien om baklengs planlegging består av tre trinn (Wiggings & McTighe, 2005). Det første trinnet handler om å beskrive forventede resultater. Det handler om å ha klart for seg hvilke læreplanmål som skal ligge til grunn for undervisningen, hva elevene skal vite og forstå etter undervisningen og hvilket innhold de må forstå underveis for å lykkes med læringen (Wiggings & McTighe, 2005; Fjørtoft, 2017). I trinn to skal lærerne beskrive hvordan de vil finne bevis for læringen. Her skal lærerne reflektere rundt hvordan de kan vite om elevene når målene, hva de har forstått og mestret, og hva som vil være tilstrekkelig bevis for at forståelse og

læring har funnet sted (Wiggins & McTighe, 2005; Fjørtoft, 2017)). Det siste trinnet handler om å planlegge læringsaktivitetene. I planlegging av undervisningen må det vurderes hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene trenger for å forstå og lære. Deretter hvilke aktiviteter som vil kunne gi dem denne kunnskapen og disse ferdighetene. Enkelt sagt handler det om hva undervisningen skal inneholde, hvordan den skal foregå og hvilke materialer og ressurser det er behov for (Wiggins & McTighe, 2005; Fjørtoft, 2017)).

#### **4.2.3 «Big Ideas»**

Wiggins og McTighe (2005) skiller mellom lærere som tenker som en aktivitetsdesigner og lærere som tenker som en vurderer. Aktivitetsdesigneren fokuser på hvordan de skal skape en spennende og engasjerende måte å undervise på, mens vurdereren tenker på hvordan læringen skal vurderes. Ingen av delene er nødvendigvis feil, men det er viktig å tenke over hvordan elevene skal vise hva de har lært. Når en lærer tenker som en vurderer legges det systematisk til rette for at elevene skal kunne dokumentere kompetansen sin på ulike måter (Wiggins & McTighe, 2005; Fjørtoft, 2017). Resultatet av undervisningen, elevenes læring, kan komme til uttrykk gjennom overflatisk kunnskapstilegnelse eller utvikling av dypere forståelse (Wiggins & McTighe, 2005; Fjørtoft, 2017). Wiggins og McTighe (2005) er opptatt av «Big Ideas», som de definerer som sentrale ideer, i kjernen av et fag, som det er viktig at elevene forstår betydningen av. Slike ideer kan ofte være abstrakte, og det er ikke alltid betydningen kommer tydelig frem ved første øyekast. I kroppsoving kan vi forklare forskjellen mellom overflatisk kunnskapstilegnelse og utvikling av dypere forståelse gjennom for eksempel å se på teknikk i et slag i volleyball. En elev som kan begreper, og teoretisk kan forklare hvordan slaget skal gjøres, har antagelig en overflatisk kunnskapsforståelse, mens en elev som kan bruke sine egne begreper, vise gjennom bruk av kroppen og gi tilbakemeldinger på andres utførelse, viser en dypere forståelse for det tekniske elementet. Både den overflatiske og den dypere forståelsen er nødvendig for å ha tilegnet seg dybdekunnskap. For at elevene skal få en dypere forståelse er det avgjørende at de øver og selv ser betydningen av å forstå alle detaljene i det de skal lære. Forståelse av «Big Ideas» kan identifiseres gjennom at kunnskapen kan overføres til andre fag eller andre situasjoner utenfor skolen (Wiggins og McTighe, 2005).

#### **4.2.4 Lærernes rammebetingelser**

Rammene for lærernes undervisning er satt av nasjonale og kommunale retningslinjer og lokale retningslinjer for skolen. Disse retningslinjene definerer hva elevene skal vite og være i stand til å gjøre, og er nyttig hjelp til å identifisere læring og hva som skal prioriteres i pensum og oppgaver. En essensiell del av lærernes profesjon er å kombinere læreplanen og læringserfaringer i praksis. Lærere skal kunne definere elevenes behov og definere oppgaver som er med å gi retning til undervisningen. De skal også sørge for at både lærere, elever, foresatte og administrasjon skal kunne avgjøre om vi har nådd målene våre (Wiggings & McTighe, 2005). Lærerne må også ta hensyn til at alle elevene har rett på tilpasset opplæring. Elevenes utgangspunkt påvirkes av deres utviklingsnivå og interesser (Wiggings & McTighe, 2005). Tilpasset opplæring må formes gjennom tilpassede oppgaver og aktiviteter basert på tidligere måloppnåelse (Wiggings & McTighe, 2005).

Resultatet vi ønsker skal legge grunnlaget og forme metodene og materialet vi bruker. Det vil si at vi først må ha klart for oss hva elevene skal forstå, lære og være i stand til å gjøre. Hvis vi ikke vet hvor vi skal, vil alle veier potensielt kunne være riktig (Wiggings & McTighe, 2005). Mange er ofte raskt ute med å definere hvordan de ønsker å undervise, hvilke ressurser som skal brukes og hva som skal læres bort, men har ikke like tydelig for seg hvilke resultater de ønsker av undervisningen. Det vil da være vanskelig, både for lærere og elever, å definere hva som er interessant og effektiv læring (Wiggings & McTighe, 2005). Lærere som gir elevene mulighet til å øve på å gi og motta formative tilbakemeldinger, med utgangspunkt i kompetansemål og vurderingskriterier, sikrer at elevene forstår hva som forventes av dem (Fjørtoft, 2017).

#### **4.2.5 Læring som første prioritet**

For å gjøre planlegging på en god måte er det avgjørende at lærere først og fremst tenker på hva de faktisk skal lære bort, før de tenker på hvordan de skal undervise og hvilke aktiviteter og øvelser de skal velge (Wiggings & McTighe, 2005). Dersom læreren klarer å ha dette fokuset vil læringsmetoder følge logisk og naturlig (Wiggings & McTighe, 2005).

Undervisningen bør utarbeides fra ønsket resultat, heller enn fra de metoder, bøker eller

aktiviteter vi er mest komfortable med (Wiggings & McTighe, 2005). Læreplanen skal legge føringer for de mest effektive måtene å oppnå spesifikke resultater på. Å starte planleggingen med hva vi vil at elevene skal lære, gir enda mer mening når vi tenker på forståelse som hovedmålet for undervisning. Før lærerne kan konkretisere undervisning med forståelse som hovedmål, er det avgjørende at de har klart for seg hva det er elevene skal forstå og hvordan deres forståelse kommer til uttrykk i praksis. Kort sagt bør designet utarbeides baklengs med utgangspunkt i ønsket læring (Wiggins & McTighe, 2005).

#### **4.2.6 Kartlegge resultatene av designet**

Det er viktig at elevene vet hva de vurderes etter og hvilke detaljer det fokuseres på i ulike perioder eller vurderingssituasjoner. Vurderingskriteriene bør være synlige og ha betydning for elevene. Karakterene er en sentral del av vurderingen og det er avgjørende at denne gir mening for elevene og at de tydelig forstår hva som er bakgrunnen for karakterene (Wiggings & McTighe, 2005). Wiggings og McTighe (2005, s. 17) har definert noen kontrollspørsmål som lærere kan stille til vilkårlige elever, for å kartlegge hvordan designet fungerer i praksis.

1. Hva jobber du med?
2. Hvorfor er du satt til å jobbe med dette?
3. Hva vil du få igjen for å jobbe med dette?
4. Hvordan henger det sammen med det du tidligere har gjort?
5. Hvordan vil du vise at du har lært det?

(Wiggins og McTighe, 2005, s. 17).

For at vurderingen skal gi mening til elevene, utover karakteren er det avgjørende at de har gode svar på disse spørsmålene.

## **5.0 Materiale og metode**

Det er designet en empirisk undersøkelse. Formålet er å gå i dybden på refleksjoner fra et utvalg ungdomsskoleelever.

## 5.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling for studien er:

*Hvilke erfaringer har ungdomsskoleelever knyttet til vurdering i kroppsøving?*

Videre er forskningsspørsmålene:

*Hva forteller elevene om vurdering generelt i ungdomsskolen?*

*Hvordan erfarer elevene vurdering i kroppsøving?*

*Hvordan ønsker elevene å bli vurdert i kroppsøving?.*

## 5.2 Design

Studien utforsker noen ungdomsskoleelevers egne meninger om hvordan de opplever vurdering og vurderingssituasjoner i kroppsøving og hvordan de selv ønsker å bli vurdert. For å utvikle et godt design var det avgjørende å ta utgangspunkt i at elevers egne meninger om vurdering og vurderingssituasjoner i skolen, skulle være utgangspunkt for mine metodiske valg. Bakgrunnen for å studere elevers egne meninger om didaktiske spørsmål handler om at elever skal stimuleres til å utvikle sine evner til medbestemmelse, en form for autonomistøtte (Danielsen, 2010).

Det å velge ungdomsskoleelever som informanter handler om et bevisst valg om å gi elever rom for forståelse gjennom muligheter til å uttrykke meninger, oppfatninger og erfaringer (Midtsundstad & Willbergh, 2010). Forskning av Sandvik og Buland (2013) konkluderte med at elevperspektivet er sentralt. Vurdering er til for å fremme læring, motivasjon og mestring, og derfor er det viktig å få mer kunnskap fra elevene om hvilken betydning vurdering har for læringsprosessene deres (Sandvik og Buland, 2013). Ungdomsskoleelever skal, i tråd med læreplanen, vurderes både med underveis og sluttvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elever på ungdomstrinnet har nylig vært gjennom overgangen fra barneskole, uten karakter i vurderingen, til ungdomsskole og vurdering med karakter. Det er derfor interessant å få frem kunnskap som belyser deres opplevelser av vurdering og prøve å forstå deres erfaringer også i lys av overgangen fra barne- til ungdomsskole. Et fremoverperspektiv handler om at kunnskap fra elevers egne opplevelser av og ønsker for vurdering, kan bidra inn når Norge implementerer ny læreplan, LK20, fra høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019).



Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativ metode, som kan avdekke hvorfor noe skjer. Formålet med denne studien, som handler om vurdering spesifikt i kroppsøving, er å bidra med kunnskap som kan ha overføringsverdi og være nyttig også i andre fag eller for elever i andre aldersgrupper. Den kvalitative metoden fokuserer på hvordan mennesker oppfatter verden og hva som er viktig for oss. Datamaterialet samles gjerne inn gjennom intervjuer, enten individuelle eller i grupper, men det kan også være gjennom bruk av observasjoner. Jeg har valgt intervjuer, nettopp for å få tak i elevenes egne refleksjoner. Intervjuer og observasjon gir oss dypere innsikt i konteksten enn kvantitativ datainnsamling kan gjøre. På den måten kan den avdekke mønstre i vår forståelse og hvordan de henger sammen med de situasjonene de kommer frem i (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kvalitativ metode åpner opp for mer interaksjon mellom forsker og informant(er). Her kan man benytte åpne spørsmål, som også kan endres underveis og varieres fra person til person (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette legger til rette for at informanter i større grad kan få svare med egne ord. Utfordringen med den kvalitative metoden er at forskeren må være godt forberedt på å stille spørsmål, tolke svar og komme med et nytt spørsmål, eller eventuelt oppfølgingsspørsmål (Jacobsen, 2005).

### **5.3 Utvalgskriterier**

I tidligere forskning, på temaet vurdering, har det i stor grad vært rettet mot å få kunnskap om hva elever i videregående skole erfarer omkring vurdering i kroppsøving. Det er tidligere foretatt både kvantitative studier, for eksempel Wiken (2011) og Leirhaug og Annerstedt (2015), og kvalitative studier, for eksempel Kolbeinsen (2016). I denne studien, som designes her, er det imidlertid ungdomsskoleelever sine erfaringer som er interessant for å bidra med kunnskap fra elever i andre alderskategorier og fra andre klassetrinn.

Utvalget i dette prosjektet er gjort med kriteriebasert utvelgelse. Det vil si at det er satt noen kriterier og deretter valgt informanter ut i fra dette (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det første kriteriet var at det skulle være informanter fra alle tre trinn på ungdomsskolen. Elever i åttende klasse har akkurat startet på ungdomsskolen og har et helt ferskt førsteinntrykk av vurdering. I tillegg kan man tenke seg at de trekker noen linjer fra hva de opplevde på barneskolen og hva som eventuelt er annerledes nå på ungdomsskolen. Elevene i niende og tiende klasse har lengre erfaring med vurderingssituasjoner i ungdomsskolen og de har

kanskje også opplevd å ha forskjellige lærere i kroppsøving. For å sikre bredde i elevenes erfaringsbakgrunn ble det satt et kriterium om at de tre trinnene måtte ha ulik lærer i kroppsøving. Dersom dette kriteriet kunne oppnås på en skole, ville dataene samles inn kun fra den ene skolen. Det siste kriteriet var at det skulle være en ren ungdomsskole. Rene ungdomsskoler har elever fra en større krets og med ulike bakgrunner fra barneskolen. Dette vil kunne være med å føre flere nyanser inn i datamaterialet.

I kvalitative metoder er det et ønske å gå i dybden fra et noe begrenset antall informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012). For å bestemme hvor mange informanter som trengs til forskningen, kan vi tenke oss at vi trenger så mange at vi får mettet temaet. Det vil si at vi ikke lengre får ny informasjon dersom vi tar med flere. I tillegg må man ta hensyn til om utvalget er like eller ulike hverandre på kriterier. Dersom utvalget er like hverandre, altså homogen, trenger vi færre informanter (Christoffersen og Johannessen, 2012). Elever kan ha svært ulike erfaringer fra undervisning og vurderingssituasjoner i fag, og med bakgrunn i de satte utvalgskriteriene ble det bestemt at det var ønskelig med minst fire elever fra hvert av trinnene.

#### **5.4 Datakilder**

Kvalitative intervjuer vil kunne gi dybdekunnskap om temaer, hevder Jacobsen (2005). I denne studien stod valget mellom individuelle intervju og gruppeintervju. Det ble valgt gruppeintervju for at elevene skulle føle seg mer komfortable i situasjonen og at de får mulighet til å diskutere med hverandre. Diskusjon mellom elevene vil kunne få frem flere aspekter rundt temaet, noe Tjora (2017) trekker frem som en fordel ved gruppeintervju. Det er ikke mulig å observere det som har skjedd i fortiden, men gjennom samtale kan det oppnås forståelse, deling av tanker, følelser, meninger og intensjoner. Samtalen kan gi forskeren et innblikk i informantens verden (Kvale & Brinkmann, 2009). Ulempen med gruppeintervju er at noen i gruppen kan ta styringen og at ikke alle tørr å si sine ærlige meninger. Ved å ha fokusgrupper i stedet for individuelle intervju vil det kunne bli mer tid per intervju. Det kan da kalles en effektiv form for datainnsamling, i og med at en får data fra flere informanter samtidig. Dette gir rom for å starte vidt og skape en mer avslappet atmosfære, før en går litt mer direkte inn i temaet (Tjora, 2017).

### 5.4.1 Intervju

Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale med formål og struktur (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene i dette prosjektet er semistrukturerte. Det er laget en intervjuguide (Vedlegg 1) på forhånd, som er delt inn i temaer, knyttet til forskningsspørsmål og underspørsmål. I et semistrukturert intervju er det mulig å endre på rekkefølgen på temaer og spørsmål underveis (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det ble også gjort i disse intervjuene. Rekkefølgen på spørsmålene ble endret etter en pilotering av intervjuguiden.

Intervjuguiden er innledet med introduksjonsspørsmål. Disse spørsmålene er nokså åpne og generelle og handler om hvorvidt elevene kjenner til kompetansemålene i de ulike fagene og formålet med vurdering. Videre får informantene noen overgangsspørsmål, som handler om hvorvidt de synes at skolen skal kontrollere om undervisningen gir resultater og eventuelt hvem som skal ha ansvar for dette. Deretter ble nøkkelspørsmålene i intervjuet delt inn i fem temaer. Første tema er vurdering generelt, og handler om hvordan elevene forstår vurdering generelt i skolen. Videre er neste tema ulike typer vurdering i kroppsøving. Dette temaet tar for seg hvordan elevene blir vurdert og hvordan de opplever de ulike vurderingsformene. Her inngår også hverandrevurdering og egenvurdering. Tema tre handler om hvor ofte og i hvilke situasjoner elevene blir vurdert i kroppsøving. Her skal informantene få reflektere rundt når de opplever å bli vurdert og hva som legges til grunn for vurderingen. Videre er tema fire elevmedvirkning. Dette temaet handler om hvorvidt elevene får bidra i vurderingssituasjonene i kroppsøving. Det siste temaet er elevenes ønsker for vurdering. Her får informantene mulighet til å komme med sine ønsker for hva som skal vektlegges i vurdering, hvor ofte de skal vurderes og de får også mulighet til å reflektere rundt noen av endringene som skal komme i den nye læreplanen.

I arbeidet med intervjuguiden ble det gjennomført to pilotintervju. Intervjuene ble gjennomført som to individuelle intervju med to elever på første trinn i videregående skole. Elevene ble bedt om å svare på spørsmålene med utgangspunkt i erfaringene fra ungdomsskolen. Erfaringene fra de to intervjuene førte til at antall spørsmål ble redusert og noen nye kom inn. Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler pilotering av intervjuguiden for å kvalitetssikre tema og spørsmål. Det første ble gjennomført når første utkast av intervjuguiden

var klar. Den inneholdt i hovedsak temaer og enkle føringer for spørsmål. Informanten i dette intervjuet var en elev ved første klasse videregående, altså ikke helt i samme målgruppe, men en som hadde nylig erfaring med vurdering i ungdomsskolen. Intervjuet ble svært lærerikt og var til god hjelp i arbeidet med å utforme en fullstendig intervjuguide. Når intervjuguiden var ferdig, ble det gjennomført et nytt pilotintervju med en annen elev fra første klasse på videregående. Intervjuet viste at spørsmålene var forståelige og eleven hadde mye å fortelle om de ulike temaene. Det opplevdes som svært nyttig å gjennomføre pilotintervjuer, spesielt for å bli mer avslappet og komfortabel i intervjusituasjonen. Det var også fint å øve på å være fokusert på hva informanten sa, slik at ikke tankene gikk direkte til neste spørsmål. Det å holde fokus på informanten, og hva som blir sagt, kan være en av de største utfordringene i forbindelse med intervju (Gjerde, 2010).

## **5.5 Datainnsamling**

For å komme frem til aktuell skole ble det bestemt å foreta loddrekning blant 15 rene ungdomsskoler, i en større kommune på Vestlandet. Det ble trukket ut tre skoler. De tre skolene ble kontaktet gjennom personlig oppmøte. Rektor ved hver skole fikk muntlig informasjon om prosjektet og informasjonsskriv (Vedlegg 2). Informasjonen skulle sendes videre til aktuelle lærere. En av skolene svarte nei til deltagelse, grunnet for stor totalbelastning knyttet til andre oppgaver i perioden. Den andre skolen gav ikke noe svar, selv om rektor igjen ble kontaktet over mail. Fra den siste skolen sendte en lærer i kroppsøving positivt svar. Den læreren ville være behjelpelig med å komme i kontakt med to andre kroppsøvingslærere fra samme skole. Skolen oppfylte kriteriet om at en klasse fra hvert trinn har ulike kroppsøvingslærere. Dermed ble denne skolen valgt og læreren som hjalp til med organisering leverte ut informasjonsskriv til de ulike lærerne, som igjen sendte videre til elevene. Informasjonsskrivet gav foresatte og elever informasjon om prosjektet (Vedlegg 3). I tillegg til informasjonsskriv var det også et samtykkeskjema, hvor foresatte og den enkelte elev fikk skulle signere for deltagelse i prosjektet. Eleven hadde også fått en konvolutt for å legge samtykkesigneringen i, lime igjen og ta med til lærer. Elevene fikk svarfrist på to dager. Dette ble gjort for at det ikke skulle bli glemt. Den læreren jeg hadde kontakt med samlet inn samtykkeskjema og leverte til meg i tre bunker, 8. klassetrinn, 9. klassetrinn og 10. klassetrinn. I alle tre klassene var det en gruppe elever som leverte tilbake signert samtykke fra foresatte.

### **5.5.1 Presentasjon av informantene**

Ungdomsskolen i studien er en større ungdomsskole. En stor skole defineres her som en skole med over 100 elever. Skolen har flere klasser på hvert trinn. En klasse fra hvert trinn ble valgt ut, ut i fra at de hadde ulike lærere i kroppsøving, og at lærerne sa seg villig til å bidra med organisering av intervju i de aktuelle klassene.

I åttende klasse responderte seks elever positivt, tre jenter og tre gutter. Fra niende klasse responderte ti elever positivt, fire jenter og seks gutter. I tiende klasse responderte fem elever, fire jenter og en gutt. Med bakgrunn i antall informanter som responderte positivt ble alle inkludert. Dette blant annet for at ingen elever skulle bli skuffet over å ikke få delta i intervjuet etter at de hadde meldt seg. Det kunne eventuelt skapt negativ stemning, noe som kanskje kunne påvirket de andre elevene som skulle delta i intervjuet. Dermed ble det planlagt ett intervju for åttende klasse, to intervju for niende klasse og ett intervju for tiende klasse, med kjønnsblandede grupper i alle fire intervjuene.

### **5.5.2 Intervjuer/samtaler**

Intervjuene ble gjennomført i september 2019 og etter avtale med skolen ble det organisert på dagtid i løpet av tiden elevene var på skolen. Tidspunkt og rom var satt opp i samarbeid med lærerne til hver klasse. I åttende og tiende klasse ble det gjennomført ett gruppeintervju, med fem elever i hver gruppe. Fra åttende klasse var det egentlig seks informanter, men en elev måtte stå over intervjuet på grunn av en prøve i et annet fag. I niende klasse ble det gjennomført to gruppeintervju med fem elever i hver gruppe. Elevene ble delt i to grupper av læreren sin, slik at det ble tatt hensyn til hvem som gikk godt overens. Planlagt varighet for hvert intervju var ca. 45 minutter. Intervjuene varte mellom 48 og 62 minutter, og ble spilt inn på digital diktafon og mobiltelefon underveis, for å sikre at ikke noe forsvant på grunn av tekniske problemer.

I oppstarten av intervjuene virket noen av elevene noe nervøse og sjenerte, spesielt i forhold til båndopptakeren. De ble raskt mer avslappet når samtalen kom i gang. I tre av intervjuene drev elevene i stor grad samtalen selv rundt hvert spørsmål og diskuterte med hverandre. Både når de var enige og uenige. Dette viste at det var nyttig å velge fokusgruppe-intervju over individuelle intervju. I det siste intervjuet var det ikke like lett å få igang samtalen, og

elevene svarte med korte svar. Likevel kom det frem en del informasjon også i dette intervjuet. Dette intervjuet var en av gruppene fra niende trinn, så dermed fikk jeg et godt intervju fra hvert trinn. Alle intervjuene ble inkludert i videre bearbeidelse.

Intervjuene gikk som forventet og opplevdes veldig informative. Temaene og spørsmålene var godt gjennomtenkt og forberedt på forhånd. Dette gjorde at det ble en svært avslappet stemning i samtalene. Det ble behov for en god del oppfølgingsspørsmål, spesielt til åttende og niende trinn. Gruppen fra tiende trinn diskuterte mye seg i mellom og drev samtalen mye på egenhånd. De stilte også noen oppfølgingsspørsmål til hverandre.

## **5.6 Analyse av data**

I en dataanalyse skal man finne ut hva intervjuene kan fortelle oss (Dalland, 2012).

Grunnlaget for analysen legges allerede i arbeidet med intervjuguiden, noe som også gjaldt intervjuguiden som ble brukt i datainnsamlingen i min studie. Temaene, jeg hadde bygget opp intervjuguiden rundt, var vurdering generelt i skolen, ulike typer vurdering i kroppsøving, hvor ofte og når bli elevene vurdert, elevmedvirkning i vurderingen og til sist elevenes ønsker for vurderingen i kroppsøving. Intervjuguiden legger grunnlag for hva vi får vite i møte med informantene og hvordan svarene kan være med å belyse forskningsspørsmålene. I tillegg vil kvalitative forskningsintervju gi utfyllende informasjon, gjerne også utover temaene. Dette vil man tydelig kunne se når intervjuene er transkribert. Selve analysen starter altså med transkribering av intervjuene (Jacobsen, 2005). Transkribering handler om å transformere noe fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å ta opp intervjuene med båndopptaker blir flere detaljer ivarettatt i etterkant. Blant annet stemningen i gruppen, stemmeleie og for eksempel ord som legges trykk på. Det kan være utfordrende å jobbe med transkribering, da det er store forskjeller mellom talt språk og skrevne tekster (Kvale og Brinkmann, 2015). På et lydopptak får man ikke med kroppsspråk. Dette kunne vært fanget opp gjennom notater underveis, eventuelt filming, hvis det er relevant, noe det ikke var i mitt tilfelle.

I denne studien har jeg transkripsjoner fra fire fokusgruppeintervju. Transkriberingen ble gjort omkring en måned etter at intervjuene var gjennomført. Totalt bestod datamaterialet mitt av omkring 82 sider og 35 000 ord, og transkripsjonene ble gjort ordrett.

Det kan være fint å starte analysen med en åpen tilnærming, for først å få en oversikt over hva materialet handler om. Gjennom en slik åpen tilnærming kan vi komme til å oppdage forskningsspørsmålene underveis. Videre skal analysen i prosjektet mitt ta utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden og dermed har jeg kommet frem til å bruke tematisk analyse. Denne måten å jobbe på er vanlig i kvalitative analyser (Johannessen, Rafoss og Rasmussen, 2018). Tematisk analyse er en fleksibel tilnærming, der det er mulig å kombinere ulike teorier om analyse (Johannessen et al., 2018). Det er en grunnleggende og enkel analyseform. Tematisk analyse innebærer at vi ser etter temaer i dataene våre. I denne sammenheng defineres tema som en gruppering av data, med viktige fellestrekk (Johannessen et al., 2018). Når dataene grupperes blir det enklere å indentifisere sammenhenger og det blir mer orden. En tematisk analyse består av fire faser. Fasene kan fort gli over i hverandre og skal dermed, i hovedsak, fungere som veiledning. Første fase er forberedelse, som består av å hente inn data og få oversikt. Neste fase er koding. Koding vil si at viktige ord og poenger fremheves. Tredje fase er kategorisering, der dataene deles inn i generelle temaer. I siste fase rapporteres temaene og deres innhold. Videre skal informasjonen på hvert tema fra de ulike informantene sammenlignes. En slik sammenligning kan gi grunnlag for en dypere forståelse (Thagaard, 2015). I Analysen vil det være nyttig å se resultatene opp mot tidligere forskning. Dette kan være med å styrke eller avkrefte funnene.

Transkripsjonene ble lagt inn i NVivo (NVivo 12). Først ble det gjort ordsøk i hvert av intervjuene for å få et inntrykk av hvilke temaer som gikk igjen i intervjuene. Ordene som var hyppigst brukt var vurdering, kroppsoving, karakter, innsats og læreren. Videre ble alle fire intervjuene kodet etter temaene fra intervjuguiden. Etter første runde med koding ble alle nodene lest gjennom og deretter ble flere referanser flyttet eller strøket. Gjennom arbeidet med analysen ble det etter hvert tydelig at det var andre temaer som var mer logiske. Dermed ble alle nodene slettet og hele materialet ble på nytt kodet etter de nye temaene. De første rundene ble flere referanser kodet under flere noder, men etter hvert i prosessen ble hver referanse kun lagt i en node. Mot slutten av analysearbeidet var transkripsjonene kodet i grupperinger ut i fra forskningsspørsmålene og i hver gruppering var det temaer som kan være med å gi svar på forskningsspørsmålene.

Analyse i Nvivo gir mange flere muligheter enn ved manuell analyse. Programmet er designet for lettere å organisere, analysere og få innsyn i kvalitative data. NVivo vil gjøre analysen mer effektiv og det er lettere å administrere analyseprosessen. Uten programmet vil det være vanskeligere å finne sammenhenger i dataene, og det er dermed stor sjanse for å henge seg opp i forhåndsdefinerte temaer.

Med bakgrunn i forhåndbestemte tema, intervjuguide, forskningsspørsmål og gjennom analyseprosessen i NVivo endte jeg opp med tre temaer, med kategorier under hvert av dem. Første tema er *Vurdering generelt*. Dette temaet handler om hvordan elevene snakker om vurdering i skolen generelt og har underkategorier som handler om ulike aspekter ved vurderingen. Underkategoriene er; *Vurdering - ord, begrepsbruk og meningsinnhold* og *Vurdering - summative prøver til formative formål*. Neste tema er *Vurdering i kroppsøving*, som handler om det elevene forteller om vurderingen de opplever i kroppsøving. Underkategoriene er; *Vurdering - kroppsøvingsfagets egenart*, *Vurdering - innsats* og *Vurdering - læring*. Videre er tredje tema *Ønsker for vurdering i kroppsøving*, som inneholder ønsker og forslag til hvordan elevene mener vurdering burde være. Underkategoriene er; *Vurdering - omfang*, *Vurdering - grunnlag* og *Vurdering - elevmedvirkning*. Resultatene og diskusjon vil bli presentert etter denne inndelingen.

## **5.7 Reliabilitet og validitet**

Reliabilitet og validitet handler om hvor vidt forskningen er troverdig eller ikke, og om resultatene kan overføres fra et tilfelle til et annet. I og med at dette prosjektet er basert på kvalitative data vil de ikke kunne generaliseres, men kan likevel løfte frem noen viktige perspektiv. Verdien av prosjektet, og resultatene, styrkes dersom prosjektet kan defineres som troverdig gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Reliabilitet handler om pålitelighet og tillit (Thagaard, 2013). Dersom et forskningsprosjekt skal regnes som pålitelig må resultatene kunne gjenskapes av en annen forsker, gitt at akkurat de samme metodene blir benyttet (Kvale & Brinkmann, 2015). Høy grad av reliabilitet er vært viktig i kvantitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015). For at et kvalitativt prosjekt, som dette, skal regnes som reliabelt er det avgjørende at



forskeren er åpen om hele forskningsprosessen og viser at informantene ikke har blitt bevisst påvirket av forskeren (Thagaard, 2013).

Validiteten handler om hvordan dataene tolkes (Thagaard, 2013). Innen kvalitativ forskning kan validiteten ivaretas gjennom å være sikker på at prosjektet undersøker det som det hadde til hensikt å undersøke (Hammersley, 1987). Krumsvik (2014) definerer validitet som å kontrollere om vi har undersøkt det vi tror vi har undersøkt, og bruker begrep som troverdighet, overføringsverdi og bekreftbarhet. Tolkningen av dataene gir resultatene i forskningen. Det er viktig å spørre seg om, og synliggjøre for leserne at, resultatene gjenspeiler virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet skal validiteten forsterkes gjennom grundig arbeid med intervjuguide i forkant av intervjuene. Dette bidrar til å sikre at alle tema blir dekket i like stor grad. I tillegg er det lagt vekt på grundig redegjørelse av teoretiske forankringer og tidligere forskning på temaet vurdering. Det kan skilles mellom intern og ekstern validitet, der intern validitet handler om at det skal være sammenheng mellom metode, teori og prosjektets funn (Krumsvik, 2014). Intern validitet omtales ofte som kredibilitet (Krumsvik, 2014). For å sikre kredibiliteten til prosjektet er all data analysert ved hjelp av NVivo, og dette gav godt utgangspunkt for konsistens mellom teori og funn. Ekstern validitet handler om overføringsverdi, og refererer til om resultatene kan generaliseres og overføres til andre sosiale settinger (Krumsvik, 2014). Det er utfordrende å generalisere funn på tvers av befolkningen, eller i dette tilfellet elever.

I stedet for reliabilitet, validitet og generaliserbarhet mener Thagaard (2004) at uttrykkene transparens, gyldighet og gjenkjennelighet bør benyttes, og viktigst av dem er transparens. Transparens handler om at leseren tydelig skal kunne se i hvilken sammenheng resultatene skal sees i, nærmere bestemt at fremgangsmåten må være så transparent som mulig. Dette prosjektet er forsøkt gjort transparent gjennom blant annet å gi innsyn i intervjuguide og tydelig beskrivelser av hvordan intervjuene er gjort og hva resultatene er analysert opp i mot.

## **5.8 Etikk**

Etiske spørsmål må være integrert i alle faser i forbindelse med kvalitative intervjuundersøkelser. I oppstarten av prosjektet ble det søkt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) om behandling av personopplysninger. Prosjektet ble raskt godkjent

og fikk prosjektnummer 121444 (Vedlegg 4).

Informasjonsskriv ble delt ut til elevene av lærere ved skolen, i tråd med anbefalinger fra NSD. Det vil si at jeg ikke hadde kontakt med elevene før de selv hadde meldt seg til å delta i prosjektet. De som ønsket å delta måtte selv signere, i tillegg til at foreldrene signerte, og skjemaene skulle være returnert før intervjuene. I oppstarten av intervjuet ble elevenes rettigheter lest opp og de ble igjen spurt om de ønsket å delta. De fikk også beskjed om at de når som helst, uten å oppgi grunn, kunne trekke seg. Dette gjaldt både underveis i intervjuet og i etterkant. I oppgaven vil elever og skole være helt anonymisert. På denne måten er informantenes autonomi, frihet og integritet ivaretatt.

Den eneste informasjonen som oppgis om informantene i prosjektet er at skolen ligger på Vestlandet og hvilket klassetrinn elevene er fra. Alt informantene har sagt er dermed anonymisert og ingen kan i ettertid identifisere informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Flere av informantene var usikre på om læreren deres skulle få tilgang til datamaterialet, noe som ble avkreftet.

Det var viktig å tenke gjennom om mine undersøkelser ville forbedre eller forverre elevenes situasjon, og hvilke konsekvenser deltagelse i intervjuene ville ha for elevene. Mine vurderinger konkluderte med at elevene ikke ville påvirkes negativt i forbindelse med deltagelse i mitt prosjekt. Dette ble det også tatt hensyn til i arbeidet med intervjuguiden, og elevene ble ikke spurt om å oppgi karakterer eller annen personlig informasjon om seg selv. Elevene er under myndig alder og måtte dermed ha godkjennelse fra foresatte for å delta i prosjektet. Dette er selvsagt et aspekt som kunne ha gjort det utfordrende å rekruttere informanter.

Datamaterialet ble tatt opp på lydopptaker og mobiltelefon. Etter intervjuene ble lydfilene lagt til på HVL sin forskerserver. Da transkripsjonene var fullført, og all data anonymisert, ble lydfilene slettet. Samtykkeskjemaene, som elever og foresatte signerte, blir oppbevart, innelåst, frem til oppgaven er ferdigstilt.

I en intervjusituasjon er det avgjørende at forskeren fremstår som nøytral. For å få frem elevenes meninger er det viktig at forskeren ikke stiller ledende spørsmål og eller uttrykker egne meninger (Neumann & Neumann, 2012). I intervjusituasjonene i dette prosjektet er det lagt vekt på ikke å påvirke informantene gjennom for eksempel å nikke mer til noens synspunkter enn andre. Det er ikke til å unngå at informantene kan bli påvirket av forskerens fremtreden og væremåte og motsatt forskeren av informantene (Neumann & Neumann, 2012). Hvordan informantene opplever forskeren påvirker hva informantene snakker om, hvor mye de snakker og hvordan de uttaler seg om det aktuelle temaet. Forskeren må være bevisst på egen situasjon inn i prosjektet og intervjusituasjonen, og det er dermed avgjørende at forskeren kjenner seg selv og egen bakgrunn. Bakgrunnen til forskeren handler om primær- og sekundærsosialiseringen, gjennom familien, utdanning og erfaring som samfunnsborger (Neumann & Neumann, 2012). Også i analyse av data er det viktig at forskeren holder seg objektiv og i dette prosjektet er det fokusert på å belyse alle funn og ikke bare de som er i retning med egne hypoteser. Videre er selvsagt ikke alle funn benyttet i diskusjon, men utvalget av disse er gjort med bakgrunn i tidligere forskning og teorigrunnlag.

## **6.0 Funn og diskusjon**

I dette kapittelet blir funnene presentert og diskutert. Funnene bygger på analyse av data fra fire fokusgruppeintervju med ungdomskoleelever og studien belyser elevenes fortellinger om egne erfaringer omkring temaet vurdering generelt, i faget kroppsøving spesielt og hvordan elevene selv ønsker å bli vurdert i det faget. Funn og diskusjon presenteres tematisk, med to til tre underkategorier for hvert tema. Først presenteres og drøftes vurdering generelt i skolen, og deretter vurdering i kroppsøving og til slutt elevenes ønsker for vurdering i kroppsøving. Hvert tema blir presentert gjennom innledende avsnitt, der det blant annet blir fortalt litt om hva elevene ble spurt om, og trukket frem noen funn. Hver kategori innledes med et til to avsnitt med bakgrunnsinformasjon knyttet til tematikken, videre blir funnene fra fokusgruppeintervjuene presentert. Deretter blir hovedfunnene diskutert opp mot tidligere forskning, teori og styringsdokumenter, og hver kategori avsluttes med en oppsummering hvor det vises til hvordan disse funnene kan være av betydning for lærere i implementeringen av LK20.

## 6.1 Ungdomsskoleelever om vurdering generelt

Vurdering i en skolekontekst handler om å fremme læring underveis, og vise kompetansen til elevene underveis og ved avsluttet opplæring i faget (Forskrift til opplæringslova, §3 - 2).

De første spørsmålene til elevene handlet om vurdering generelt. Dette temaet var i utgangspunktet designet som et innledende tema, for å få elevene i tale. Under analysen av resultatene kom det imidlertid frem interessante funn som har gjort at dette temaet er viktig å starte med.

Når intervjuene ble gjort hadde elevene på åttende trinn kun gått halvannen måned på ungdomsskolen, og hadde dermed begrenset erfaring med vurderingspraksis her. I intervjuet forteller elevene at de opplevde noe vurdering på barneskolen, blant annet i form av egenvurdering i forbindelse med tekstskriving i norsk.

På spørsmål om elevene kunne fortelle hvilke ord, benevnelser og begrep de bruker om vurdering, svarer elevene «karakter» (8., 9. og 10.trinn), «prøver» (8. og 10. trinn) «tilbakemeldinger» (9.trinn), «stress og press» (9.trinn). I tillegg forteller elevene, om det som opptar dem mye, nemlig at de opplever at vurderingene er veldig forskjellig fra lærer til lærer, blant annet gjennom at noen lærere er strengere enn andre. En elev på tiende trinn forteller: «...som for eksempel noen er kjent for å være ganske snill og mild på karakterene, mens andre er kjent for å være litt strengere». Elevene foreslår at kanskje avdelingslederen eller andre på skolen, med kompetanse i fagene, også burde gjøre en vurdering av dem.

Temaet i punkt 6.1 ble i analysefasen delt i to kategorier, *Vurdering - ord, begrepsbruk og meningsinnhold* og *Vurdering - summative prøver til formative formål*. Disse to kategoriene kan på hver sin måte illustrere elevenes refleksjoner og tanker om egne erfaringer rundt vurdering generelt i skolen.

### 6.1.1 Vurdering - ord, begrepsbruk og meningsinnhold

Den første kategorien handler om ord-, begrepsbruk og det meningsinnholdet man kan tolke at elevene, som deltok som informanter, har og benytter vedrørende vurdering generelt.

Kategorien handler også om det mangfold av ord og begrep som elevene forteller at lærerne

bruker. Elevenes ord og begrepsbruk har også bakgrunn i elevenes forståelse som handler om hva de har med seg fra skolekonteksten og livet ellers. Basert på data fra denne studien viser et hovedfunn at svært få av elevene bruker fagbegrep som vurdering, undervisvurdering eller kompetansemål. Ungdomsskoleelevene forteller at lærerne deres bruker mange ulike ord om vurdering og funnene i studien kan tyde på at begrepsbruken er forvirrende for elevene. I følge elevene betyr ikke begrepene, lærerne bruker, det samme fra gang til gang. Det er imidlertid viktig å presisere at begrepsbruken som ble benyttet av forskeren underveis i datainnsamlingen, og måten forskeren har uttrykt seg på i samtale med elevene, selvsagt også kan ha påvirket svarene fra elevene i løpet av intervjuene.

LK06, som var gjeldende læreplan i september 2019 da intervjuene ble foretatt, er en kompetansebasert læreplan, og lærerne har ansvar for å gi elevene opplæring i læreplanen og hvordan den skal leses (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette gjelder både hovedområdene, formålet med fagene, grunnleggende ferdigheter i alle fag og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det er lærerne som skal tolke læreplanen, planlegge og gjennomføre undervisning og lærerne velger ord, begrep og formuleringer, og kan til dels selv legge mening i det de formidler til elevene, også i vurderingspraksisen. Både Wiggins og McTighe (2005) og Black og Wiliam (2009) hevder at for at elevene skal oppleve fagene og vurderingssituasjonene som meningsfulle og læringsfremmende, er det avgjørende at de vet hva som ligger til grunn for vurderingen.

Elevene får spørsmål om de kjenner til kompetansemålene i de ulike fagene, og det kommer altså frem at de har problem med å forstå fagbegrepene. Funnt fra denne studien viser at det er de yngste ungdomsskoleelevene som har minst kjennskap til ulike fagbegrep og -uttrykk. På åttende trinn spør elevene tilbake når de blir bedt om å si noe om kompetansemål; «Hva er kompetansemål?». Etter oppfølgingsspørsmål kommer de frem til at de ikke kjenner til begrepet kompetansemål, og enda ikke har fått oversikt over hva de skal lære i de ulike fagene. En elev forteller: «Vi har ikke fått vite noe om det enda, men jeg tror det kommer».

Elevene på niende trinn oppgir at de har litt mer kjennskap til kompetansemålene, og forteller at kompetansemålene handler om hva de skal kunne i løpet av skoleåret. På tiende trinn

fremstår elevene enda mer selvsikre, og forteller at de får informasjon om kompetansemål via digital læringsplattform, og at de har snakket om vurdering i timene. En elev på tiende trinn forteller:

*Ja, altså vi har jo fått et sånt ark, for eksempel på its-learning da, der det viser alt du blir vurdert i. Så det er bare å lese de hvis du har lyst til å finne ut av det. Om du ikke leser de, så er det egentlig bare din egen skyld.... Men vi har lest gjennom de på skolen også, i timen.*

Videre forteller elevene på tiende trinn at det i hovedsak er i avgangsfag at det fokuseres på kompetansemålene, men at det ikke alltid er like tydelig hva de faktisk skal lære. I forbindelse med prøver forteller elevene at læreren flere ganger har kommentert at de kan «... læringsmålene...», men at det de trenger å bli bedre på, er å bruke kunnskapen de har tilegnet seg, gjennom å fortelle og drøfte.

Elevene forteller at de er usikre på hva læreren egentlig vil vurdere dem på, og elevene presiserer at dette gjelder alle fag i skolen. I alle fire intervjuene kommer det også frem at elevene ikke alltid er sikre på hvordan de blir vurdert. Elevene opplever også tilfeller der det ikke er samsvar mellom det lærerne oppgir som vurderingskriterier og det elevene faktisk blir vurdert på. En elev på tiende trinn forteller:

*Men for eksempel i kunst og håndverk så sa de sånn at de ikke vurderte på hvordan den så ut, men hva du gjorde. Men når jeg fikk tilbake karakteren, så stod det på den at det og det var ikke bra nok, og det så ikke ut som det og sånn...*

Underveisvurdering er et fagbegrep innen vurdering, som elevene blir spurt om. Elevene forteller at de får svært lite underveisvurdering. Gruppen fra åttende trinn forteller at i løpet av den første halvannen måneden på ungdomsskolen har de kun fått underveisvurdering en gang, i et fag. De to gruppene fra niende trinn oppgir også at de kun kan huske å ha fått underveisvurdering en gang, på åttende trinn. Samtidig sier elevene at de blir vurdert på nesten alt de gjør. «Vi får jo vurdering for nesten alt vi gjør... For hver innlevering og

sånn...», forteller en elev.

Ifølge elevene får de omtrent aldri underveisvurdering. Hodgson et al. (2010) har konkludert med at lærere har kjennskap til forskriftene om underveisvurdering. Videre har Sandvik et al. (2012) funnet at underveisvurdering ikke er like integrert i alle fag. Elevundersøkelsen (2018) viste at det bare er omtrent halvparten av elevene som oppgir å få tilbakemeldinger på arbeidene sine i mange eller de fleste fag (Wendelborg et al., 2019). Når elevene forteller at de blir vurdert i nesten alt de gjør, men likevel ønsker mye mer underveisvurdering i alle fag, er det behov for forventningsavklaringer, større klarhet og mer dialog mellom lærere og elever rundt vurderingspraksisen.

Flere tidligere studier viser at lærere mangler begrepsforståelse, språk og kjennskap til gjeldende forskrifter om vurdering, noe som gjør det vanskelig å formidle tilbakemeldinger til elevene (Hodgson et al., 2010; Sandvik & Buland, 2013). Dette kan forklare noen av funnene i denne studien, som viser at elever bruker flere ulike begreper om vurdering, og at elevene mener at også læreren gjør det. Det har vært mye oppmerksomhet rettet mot lærernes kunnskap om og forståelse av vurdering i Norge de siste årene, blant annet gjennom nye forskrifter (2007 og 2009), prosjektet Bedre Vurderingspraksis og Utdanningsdirektoratets satsing på vurdering for læring (2010) (Dobson et al., 2012).

Forvirring rundt begreper ble nevnt fra elevene. I tillegg forteller elevene at lærerne deres av og til oppgir vurderingskriterier som endres underveis eller ikke gjelder i etterkant. For å forstå disse funnene er det viktig å være klar over at lærernes metodefrihet (Hølleland, 2007) og lærernes oppdrag om å tolke læreplanen, kan forklare lærernes mangfold av begrepsbruk. Lærerne må bryte ned vanskelig fagbegrep for at elevene skal forstå dem, og elevene kan selvsagt oppleve det som ulike kriterier, skifte av ord og begrep eller mangfold av ord som er vanskelig å forstå.

Lærernes undervisningspraksis består av både skriftlige tekster, muntlige beskjeder og handlinger som alle består av ord og begrep. Språket trer fram i praksisene i form av innhold, beskjeder og vurderingsformer. Goga (2016) og Nyrnes (2017) løfter fram at alle typer tekster

vil på en eller annen måte romme nedarvede tankefigurer og språklige bilder som påvirker og former vår forståelse av verden. Lærernes undervisningspraksis vil nok også romme tankefigurer, forståelser eller tradisjoner som styrer språk, ord og begrepsbruk mer eller mindre bevisst. Foucault (1972) mener at det ikke finnes noen frie, uavhengige eller nøytrale uttrykk. Med Foucault sine tanker kan man tenke at lærere kanskje velger å bruke noen formuleringer ovenfor elevene som, mer eller mindre bevisst, har utgangspunkt i deres forforståelse, skolekulturen den enkelte kroppsovinglærer praktiserer innenfor, tradisjoner eller bakgrunn, som utdanning og yrkeserfaring.

For at elevene skal få et optimalt læringsutbytte, i henhold til vurdering for læring, er det viktig at lærere analyserer egen vurderingspraksis og er villig til å utvikle den (Dobson et al., 2012). Vurderingskompetanse kan defineres som utvikling av lærerens fagspråk om vurdering, evne til å se sammenheng mellom mål og vurdering og utvikle bruk av ulike metoder, vurderingsformer og vurderingsresultater (Dobson et al., 2012). I forbindelse med at elevene skal få opplæring i læreplanen og hvordan den leses (Utdanningsdirektoratet, 2016), er det avgjørende at lærere tar seg tid til å avklare og definere et felles språk med elevene, slik at både lærere og elever har samme forståelse av uttrykk rundt vurdering. Tidligere forskning har vist at lærere ønsker mer kunnskap om vurdering (Sandvik et al., 2012). En del av årsaken til at elevene, i dette prosjektet, hadde varierende kjennskap til og forståelse av vurdering kan være at læreren ikke har brukt nok tid på å etablere et felles vurderingsspråk med elevene. Det er viktig at lærerne bruker tid i profesjonsfellesskapet med sine kollegaer, der de drøfter de ulike vurderingskriteriene og begrepene og kommer frem til en felles forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017). På den måten vil lærere, på samme skole, kunne kommunisere gjennom et vurderingsspråk, som både lærere og elever har samme forståelse av. Elevene vil da oppleve lærernes fagspråk som mer samstemt (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Denne studien har ikke datakilder hvor lærerens stemme kommer frem, og det er derfor ikke mulig å si noe om lærernes vurderingskompetanse, men funn kan indikere at det er behov for mer kunnskap om hvordan elevene opplever vurderingen de blir utsatt for, spesielt når ny læreplan tas i bruk. Nye læreplaner fører ofte med seg nye ord og begreper, som kan ha ulike



meninger i ulike settinger og blant ulike personer. Funn og diskusjon i denne kategorien viser at lærere må lytte til elevene og være bevisst på begrepsavklaringer i fellesskap med elevene i forbindelse med integrering av den nye læreplanen, LK20.

### **6.1.2 Vurdering - summative prøver til formative formål**

Denne kategorien handler om hva elevene fokuserer på i forbindelse med vurdering i skolen. Elevene ble blant annet spurt om hvorfor det er vurdering i skolen, og funnene kan tyde på at elevenes motivasjon for å gjøre en innsats i skolesammenheng er å få gode karakterer og dermed komme inn på den videregående skolen de ønsker. En elev på tiende trinn forteller:

*Altså det er jo litt for å kunne komme videre. Altså man har jo sånn at det er noen som er sånn prestisje-skoler. På en måte der du må ha høyere snitt for å komme inn og det er jo på en måte for å kunne sile ut de som er flinkest til å kunne blir det som kanskje krever litt mer kompetanse og sånn da.*

Vurderingstradisjonene i Norge, og internasjonalt, er i stor grad summativt rettet (Dobson et al., 2012). De siste årene har det, i Norge, vært arbeidet mye med vurdering for læring, eller formativ vurdering (Dobson et al., 2012). Kunnskapsdepartementet har trukket frem, i melding til stortinget, at kunnskap om vurdering skal brukes til å fremme læring hos elevene (Meld. St. 22 (2010-2011)). Elevundersøkelsen fra 2018 viser at elevene opplever mindre grad av vurdering for læring på ungdomstrinnet, enn på barnetrinnet, og enda lavere i videregående opplæring (Wendelborg et al., 2019)

Ungdomsskoleelevene, på alle trinn, ble spurt om hva de tenker på når de hører ordet vurdering. Samtlige elever svarer det samme; «Karakterer!». Videre ble elevene spurt om hvorfor det er vurdering i skolen. Gruppen fra åttende trinn forteller om vurderingssituasjoner fra barneskolen, der de for eksempel har blitt vurdert med «Three wishes, and a star». Formålet med vurdering på ungdomsskolen er for å se hvor god elevene er eller hvor langt de har kommet og hva de har lært, forteller elevene.

Elevene på niende trinn opplever at karakterer er mer negativt enn positivt, og når de får

vurdering ser de kun på karakteren, altså tallet, og leser ikke alltid kommentarene. Karakterer er veldig viktig for å komme inn på den videregående skolen de vil, forteller elevene. Videre sier elevene at det er hensiktsmessig å bruke karakterersnitt for å fordele elevene på de ulike videregående skolene, og en elev forteller:

*Det ville kanskje vært litt sånn vanskeligere hvis det var en klasse med noen med veldig høyt snitt og noen med veldig lavt snitt fra ungdomsskolen. Da blir det kanskje litt vanskelig å regulere undervisningen. Så alle får det med seg da.*

På tiende trinn forteller elevene at de mener de presterer bedre når de har en grunn for å prestere. Hvis alle elevene hadde kommet inn på samme videregående skole, ville det ikke være noen grunn for å jobbe hardt med skolearbeidet, forteller de.

Videre blir elevene spurt om hvordan de tror det hadde vært uten karakterer på vurderingen. Elevene på niende trinn er svært positive til dette og forteller:

*Jeg tror fokus hadde gått over til å faktisk lære fagene, i stedet for å bare få en god karakter. For jeg føler at elevene bare prøver å få en god karakter, enn å faktisk lære det vi skal lære.*

En annen elev sier seg enig og mener at det er for mye fokus på prøver, som de hele tiden må forberede seg til. Det fører til at de lærer ting der og da, gjennom å øve veldig mye på et tema, men at de glemmer det igjen etter at prøven er over. Elevene oppsummerer:

*Man får ikke sånn veldig godt innblikk i det alltid.. fordi man ofte bare tenker at man må finne ut riktig svar, eller bare må finne ut det og det. Karakterer betyr veldig mye for veldig mange. Mange elever får også penger av foreldrene for gode karakterer.*

Elevene på niende trinn får, til slutt, et oppsummerende spørsmål, for at forskeren skal forsikre seg om at elevene er riktig forstått. Spørsmålet handler om elevenes motivasjon og hensikt med å arbeide med skolefagene, og i hvilken grad dette er knyttet til karakterer. Hele

gruppen svarer samstemt «JA!», og legger til at det å oppnå gode karakterer er den eneste grunnen til å gjøre en innsats på skolen.

Hodgson et al. (2010) trekker frem at lærere oppgir at de etter kunnskapsløftet, har endret vurderingspraksis og nå legger mer vekt på dokumentasjon fra vurderingen. Dette ser lærerne på som problematisk og tidkrevende, noe som gir mindre tid sammen med elevene. Lærerne har blitt mer opptatt av konkrete læringsmål og effektiv testing av disse, forteller lærerne (Hodgson et al., 2010). Funn i denne studien viser at elevene opplever det samme, gjennom at karakterer er svært viktig og at elevene dermed er veldig opptatt av å få rettferdige karakterer. Dweck (2007) hevder at tester kun viser hvor eleven er akkurat nå og sier ingenting om mulighetene eleven har for videre utvikling. I summativ vurdering kan læringen i større grad bli fokusert mot testen, enn mot læringen i seg selv (Black & Wiliam, 1998; Harlen, 2006; Stobart, 2008; Engh, 2011; Dobson et al., 2012). Summative prøver setter i mange tilfeller hukommelsen til elevene på prøve, i form av at elevene skal svare på spørsmål de har øvd inn svarene på (Dobson et al., 2012), noe også elevene i denne studien forteller at de opplever. Arbeid med vurdering for læring kan forstås som en kollektiv dannelsesreise hvor det er like viktig å rette oppmerksomheten mot prosessen, som mot produktet (Steinsholt & Dobson, 2011).

Fjørtoft (2017) har satt opp en anvendelig variant av Black og Wiliams (2009) sine fem prinsipper for god formativ vurdering, der det ene punktet handler om å anvende summative prøver til formative formål (se kapittel 4.1). I tillegg er det trukket frem hvor viktig det er å gi kommentarer fremfor karakterer (Black & Wiliam, 2009). Dette kan være en strategi for lærere i prosessen med å snu elevenes drivkraft, fra ytre til indre motivasjon. Wiggins og McTighe (2005) hevder at lærerne må designe prøver som ikke bare tester elevenes hukommelse, og i etterkant gi tilbakemeldinger som har verdi for elevene. Elevene i denne studien forteller at de opplever at de øver inn pensum til prøvene og glemmer det igjen i ettertid. Videre forteller elevene at de i mange tilfeller ikke leser kommentarene de får fra lærerne, men kun ser på karakteren. Informasjonen elevene får fra karakteren legger ikke et godt grunnlag for personlig videreutvikling i fagene. Funn viser at mange elever får penger av foreldrene for gode karakterer. Gjennom denne praksisen er foreldrene med på å forsterke

elevenes ytre motivasjon, med karakterer som det eneste målet med å jobbe med skolefagene.

Både læreren og elevene er ansvarlige for at det skjer læring, og begge parter må ta aktivt del i læringen (Black & Wiliam, 2009). Også Wiggins og McTighe (2005) trekker frem at læring skal være første prioritet, både i planlegging av undervisning og vurdering. Funn i dette prosjektet viser at elevene skulle ønske det var mer fokus på læring, som en målsetning i seg selv.

Elevene i denne studien er tydelig drevet av karakterer, noe som kan være ødeleggende for formålet med dagens skole. I LK20 er kompetansebegrepet definert som; «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjent sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Definisjonen over står i sterk kontrast til elevenes utsagn om at det er karakterene i seg selv som er målsetningen i fagene. Her har skolen en viktig oppgave i å formidle til elever og foresatte hva som ligger i kompetansebegrepet, i forbindelse med implementeringen av LK20.

Elevene i denne studien er styrt av LK06, og opplever at de øver inn pensum til prøver, og for å så glemme det igjen i etterkant av prøven. I ny læreplan er dybdelæring et av de mest sentrale begrepene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det essensielle, innen dybdelæring, er at elevene skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter som de kan bruke i nye situasjoner, også senere i livet. Funn og diskusjon i denne kategorien viser at lærere bør legge til rette for prøver som tester annet enn elevenes hukommelse, for å få til dybdelæring i henhold til målsetningene i ny læreplan.

## **6.2 Ungdomsskoleelever om vurdering i kroppsøving**

Denne studien er i hovedsak rettet mot vurdering i faget kroppsøving. De neste underkategoriene skal ta for seg ulike aspekter ved elevenes fortellinger om vurderingen de opplever i kroppsøving på ungdomsskolen. De tre kategoriene er *vurdering - kroppsøvingsfagets egenart*, *vurdering - innsats* og *vurdering - læring*.

Ungdomsskoleelevene fra alle trinn, i de fire fokusgruppeintervjuene, er nokså samstemte når de beskriver vurdering i kroppsøving. Alle snakker om manglende underveisvurdering, fra lærerens side, og at innsats som det eneste vurderingskriteriet elevene forteller å ha fått oppgitt, er svært viktig.

### **6.2.1 Vurdering - kroppsøvingsfagets egenart**

Kroppsøving er et praktisk estetisk fag og skiller seg noe fra andre teoretiske fag, ved at det i større grad har en utøvende del og at det kombinerer praktisk og teoretisk kunnskap (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes, 2013). Elevene, i dette prosjektet, forteller at vurderingen i kroppsøving oppleves veldig annerledes sammenlignet med vurdering i andre fag.

Vurderingsordningen i kroppsøving skiller seg fra andre fag i skolen, blant annet fordi innsats er en del av grunnlaget for vurderingen, i tillegg skal det i mange tilfeller tas hensyn til elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). En elev på åttende trinn forteller; «Ehm... Gym er liksom et annet type fag enn det å sitte ned å skrive, så det er litt vanskelig å vurdere det på samme måte».

Elevene er samstemte om at de opplever svært få vurderinger i kroppsøving, både når det gjelder tilbakemeldinger og karakterer. Elevene på tiende trinn forteller:

*Nei, det har vi aldri fått. Vi får bare en karakter og ikke en samtale heller. Vi bare får karakteren, lev med det. Faktisk i fjor var kroppsøving den karakteren jeg var mest usikker på, fordi at vi ikke får vite noen ting.*

*I forhold til de andre fagene og underveisvurdering og standpunkt-karakter og sånn. Da har man i alle fall en liten pekepinn i forhold til de karakterene man har fått utover. Men det er det som er litt vanskelig med kroppsøving, for da får man ikke... man har jo ikke noen prøver... og da får man ikke noe sånn underveis-karakter. Den karakteren du får er den karakteren du får på kortet.*

Elevene på niende trinn oppgir det samme og forteller; «Det er litt sånn at kroppsøvingsskarakteren er litt sånn surprise hva du får. Sånn du kan tippe at det blir fire eller fem, eller noe sånt... Men du er aldri helt sikker på hva hun skriver ned». Videre forteller elevene på niende trinn at det er så få vurderinger i kroppsøving at de ikke føler det kan sammenlignes med andre fag. I de andre fagene får de tilbakemeldinger og vurderinger for nesten alt de gjør, forteller elevene.

Gruppen fra tiende trinn forteller at i andre fag kan de for eksempel spørre læreren om å ta prøver muntlig i stedet for skriftlig, noe de pleier de å få lov til. I kroppsøving er det annerledes og elevene forteller at de ikke har slike tilpasningsmuligheter.

Elevene forteller videre at de opplever at innsats er grunnlaget for omtrent hele karakteren. Spesielt elevene på niende trinn sier at læreren har sagt at det kun er innsats som teller. Likevel tror elevene at det er flere faktorer som vurderes, blant annet ferdigheter. Elevene på niende trinn forteller:

*Det er sånn at hvis noen ikke er så god, men plutselig gjør det veldig bra den ene timen, så blir det sånn: WOW! Hvordan klarte du det?... Men hvis en person gjør det bra hver time, så er det sånn: Okei...*

Videre får elevene spørsmål om hvilke situasjoner i kroppsøving de opplever å bli vurdert. Alle fire gruppene kommer frem til at de blir vurdert hver time. Elevene, på niende og tiende trinn, forteller at læreren sitter i gymsalen, observerer elevene og skriver ned kommentarer. Hva læreren skriver ned, er elevene usikre på.

Elevene på tiende trinn forteller om undervisningsopplegg med orientering og løping ute. I forbindelse med slike situasjoner er elevene usikre på om læreren følger med på hva de gjør, og lurder dermed på hvordan læreren kan vurdere elevene i etterkant av aktivitetene. Blant annet trekker elevene frem at de en gang fikk beskjed om å gjennomføre en orienteringsløype på halve tiden av det de egentlig trengte, og at de har blitt sendt ut for å løpe 5 kilometer uten å få noen løype å følge.

*Men jeg føler at de gangene vi har hatt orientering... Sånn da når vi hadde sånn bakkeløp, så hadde vi orientering etterpå og da hadde vi bare en halvtime til å gjøre en hel runde med orientering. Ti poster liksom. Ja, den skulle liksom ta en time og så fikk vi en halvtime. Og ingen hadde klokke, eller nesten ingen. Og læreren bare sa: Jaja... Og hun var ikke med, hun var ikke der, så vi kom for sent til neste time... Og så hadde vi en femkilometer og vi fikk bare en halvtime. Og det var nesten ingen som klarte å løpe fem kilometer på en halvtime. I alle fall når du ikke vet hvor du skal løpe... Hadde det vært en løype der det hadde stått; Her er fem kilometer. Men når vi bare blir sluppet løs i nabolaget her... Vi fikk bare beskjed om å laste ned en app og den skulle måle hvor langt vi hadde løpt.*

Videre fikk elevene spørsmål om læreren kontrollerer hvor langt de hadde løpt, og elevene svarte at hun sjekket i alle fall de første, men at hun ikke noterte det ned. En elev forteller videre; «Hun sjekket ikke meg. Jeg kom tilbake og blødde neseblod, så jeg vet ikke om hun bare tenkte at jeg ikke hadde løpt».

Også elevene på åttende trinn forteller at de er usikre på hvordan læreren kan vurdere dem i orientering i kroppsøving.

*Vi har hatt litt orientering i det siste. Men vi vet jo ikke om hun ser om vi gjør en innsats... Det er litt vanskelig. Vi går jo ikke med hun så veldig mye, vi går jo fritt... Men hun ser jo så mye hun kan. Når vi hadde orientering så fikk vi jo et ark, som vi skulle.. Men hun vet jo ikke hvem som var hvem sitt ark da.*

Elevene opplever at læreren ikke har oversikt over hvordan de har prestert eller hvordan innsatsen har vært, når de praktiske prøvene blir gjennomført uten tydelige rammebetingelser. På niende trinn har elevene fått beskjed om at de skal løpe 1500 meter to ganger i året og at de blir vurdert på fremgang, men på åttende trinn hadde de kun testen en gang. Videre forteller noen av elevene på niende trinn at de skulle få vurdering på en turnoppvisning en gang, men at læreren glemte det.

Elevene konkluderer med at det at de ikke har prøver i kroppsøving, gjør vurderingen annerledes i forhold til andre fag. Prøver oppleves bra i forhold til at de jevnlig får vite hvordan de ligger an i faget, men samtidig forbinder elevene prøver med stress og press. Derfor er elevene litt usikre på om de ønsker å ha prøver i kroppsøving. I tillegg trekker elevene frem at de ikke har lekser i kroppsøving, noe de har i flere av de andre fagene.

Funn i denne studien, og i tidligere studier av blant annet Øyehaug (2015) og Sandberg (2019), viser at elevene opplever vurderingskriteriene i kroppsøving som mer utydelige enn det de er i andre fag. Flere studier har også vist at elevene opplever at forutsetningene deres har veldig mye å si i kroppsøving, blant annet forteller elevene at mange får god karakter fordi de er gode i for eksempel fotball fra før (Kolbeinsen, 2016; Thorsnæs, 2019). Leirhaug (2016) sine studier viser at lærerne opplever det utfordrende å vite hvordan innsats skal vurderes.

Hensikten med skolefagene er læring og dannelse, og det er formulert i læreplanen (Hopmann, 2015). Målet for hva elevene skal lære bør legge grunnlag for læringsmetoder og undervisningsinnhold, og Wiggins og McTighe (2005) trekker frem at læring må knyttes sammen med at elevene skal etablere forståelse for det faglige innholdet. Elevene i denne studien forteller at den eneste formen for vurdering de får i kroppsøving er terminkarakterer, og det kan virke som om elevene har svakt grunnlag for å vite hvordan de skal utvikle kompetansen sin videre i faget. Elevundersøkelsen fra 2018 viser at omtrent tre fjerdedeler av elevene, fra 5. trinn til og med videregående opplæring, oppgir at læreren forklarer hva som er målene i mange eller de fleste fagene (Wendelborg et al., 2019). Elevene, i denne studien, forteller at kroppsøvlingslæreren aldri redegjør for hva de blir vurdert etter. Videre sier elevene at dersom de hadde fått vite hvorfor de hadde de ulike aktivitetene, ville de ha mer lyst til å gjennomføre dem. Black og Wiliam (2009) trekker frem at lærere skal dele vurderingskriterier med elevene og være tydelig på at elevene har et medansvar når det gjelder læring og vurdering. Sandberg (2019) har konkludert med at dersom kroppsøvlingsfaget er med på å drive frem en ytre motivert atferd, motarbeider faget seg selv, i forhold til at det faktisk skal bidra til livslang bevegelsesglede.



Lærere opplever det utfordrende å gjennomføre formativ vurdering i kroppsøving, blant annet på grunn av for få timer (Black & Wiliam, 1998, Lopez-Pastor et al., 2013; Eide, 2011; Leirhaug, 2016). Funn i dette prosjektet viser at tilbakemeldinger til elevene begrenser seg til generelle kommentarer til hele klassen eller grupper. Kommentarene er ofte basert på oppførsel eller grad av engasjement, forteller elevene. I kroppsøving driver elevene ofte aktiviteter i grupper og læreren bruker tiden på å organisere aktivitetene eller være dommer. Dette gjør det mer utfordrende å kommunisere tilbakemeldinger til elevene, enn det det gjør i tradisjonell klasseromsundervisning. For å få til undervisningsvurdering i kroppsøving kan en løsning være å se på hvordan lærerne bygger opp undervisningsøktene.

Elever har rett på samtale med kontaktlæreren en gang i halvåret (Opplæringsloven, §3 - 11). Funn i denne studien viser at disse samtalene i liten grad inkluderer informasjon om kroppsøving, og elevenes læring og danning, utenom for de elevene som har kontaktlæreren som kroppsøvingslærer. Holthe et al. (2013) har, i en studie med data fra 6. trinn, funnet at det er mest vanlig å inkludere kroppsøving i elevsamtalene dersom kontaktlæreren underviser i faget. Vanlig praksis på elevsamtaler er at det er en arena der både elever og foresatte kan stille spørsmål til læreren, for eksempel om vurdering i kroppsøving. Elevene i denne studien forteller imidlertid at de mener det ikke skal være nødvendig å spørre. Tidligere forskning viser at også kroppsøvingslærere selv forteller om manglende tilbakemeldinger til elevene. Hodgson et al. (2010) fant at lærerne opplever at elevsamtalene har blitt redusert til et rituale som ikke støtter elevenes læringsprosess. Fretland et. al (2020) fant at lærerne ikke alltid har tid til å snakke med alle elevene.

Wiggins og McTighe (2005) sin teori om baklengs planlegging vektlegger at det i planlegging av undervisning er helt sentralt at elevene opplever det faglige innholdet som nyttig og verdifullt. De er opptatt av at lærere først må synliggjøre for elevene hvordan de skal vise kompetansen sin, før aktivitetene settes igang. Vurdering er en del av det som skjer i skolen, en del av undervisningen og en del av innholdet. Midtsundstad og Willbergh (2010) trekker frem at innholdets betydning må tolkes frem av lærer og elever i samarbeid. Elevene i denne studien forteller at de gjennomfører flere aktiviteter uten at læreren er tilstede eller

kontrollerer hva de har gjort i etterkant. Som tidligere vist kommer elevene med et eksempel fra en kroppsøvingstime med orientering, der de opplever at læreren ikke har oversikt over hva de gjør underveis i timen. Tidligere forskning viser at kroppsøvingslærere er opptatt av at elevene skal få kjennskap til idrettens egenart (Lillehammer, 2016), og det innebærer at noe av undervisningen skjer uten at læreren er tilstede, som for eksempel i et orienteringsløp. Likevel er det av stor betydning at elevene opplever at de grunnleggende elementer i undervisning, som lærer, elev og innhold, hele tiden har en form for tilstedeværelse for dem i undervisningen. Det at elevene opplever at flere aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen deres ikke blir fulgt opp av læreren kan føre til at aktivitetene, og faget, mister verdi for elevene.

Funn og diskusjon i denne kategorien viser at elevene i studien opplever at vurderingen i faget skiller seg fra andre fag i skolen, blant annet fordi elevene får svært få tilbakemeldinger og vurderinger, i faget. Elevene forteller at dette er noe som fører til at faget oppleves mindre viktig. Innsats, som vurderingskriterium, er særegent for kroppsøving, og elevene forteller at innsats er en stor del av vurderingsgrunnlaget, men at de er usikre på hvordan innsats vurderes. Den nye læreplanen skal knytte fagene tettere sammen, med mer vekt på tverrfaglig samarbeid og de tre overordnede tverrfaglige temaene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Funn og diskusjon i denne kategorien viser at det er viktig, og i tråd med LK20, at elevene må få komme frem med hva de tenker om vurdering. Elevene må tas med i ulike prosesser av vurderingsarbeidet. Det å ta hensyn til elevenes opplevelse og involvere dem mye mer også i vurdering, kan gjøre at kroppsøvingfaget i fremtiden ikke oppleves som mindre viktig enn andre fag.

### **6.2.2 Vurdering - innsats**

Denne kategorien skal ta for seg hvordan elevene forteller om innsats i vurderingspraksisen de møter i kroppsøving. Så lenge faget kroppsøving har eksistert, har gode holdninger og moral vært en viktig del av faget (Loland, 2004; Stoltz, 2014). Innsats har, i gjeldende læreplan, vært en del av vurderingsgrunnlaget siden revisjonen i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012). Funn i denne studien viser at elevene er bevisst på at innsats er viktig, men at de er usikre på hva som ligger i begrepet. En elev på niende trinn forteller;

«Hun sier jo at innsats er viktig, men vi vet jo egentlig ikke hva som er god innsats. Vi har jo ikke fått noe innblikk på det».

Begrepet innsats kan ha mange betydninger i kroppsøvingssammenheng, men i rundskrivnet som ble sendt ut om revisjonen i 2012 defineres innsats som at elevene skal prøve sitt beste uten å gi opp, vise selvstendighet og utfordre seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Elevene i denne studien blir spurt om hva de legger i begrepet innsats. På tiende trinn er elevene enige om at innsats handler om å gjøre så godt de kan, og at elevene skal være positive. En elev på tiende trinn forteller; «Ja, at man prøver og at man er med og man er positiv og ikke sånn hvis det er noe man ikke har lyst til å gjøre at man; Nææ... Dette gidder jeg ikke... At man er med uansett». På niende trinn forteller elevene at innsats handler om å hjelpe til, ikke le av hverandre, smile, være stille når læreren snakker og bidra til å rydde inn og ut utstyr. Elevene på åttende trinn forteller at de opplever at innsats betyr å prøve, gjøre så godt de kan og ha en positiv innstilling. En elev forteller; «Og liksom prøve å gi fullt ut, så ofte du kan... Eller prøve å være god... Prøve å gjøre en innsats i det vi har fått beskjed om å gjøre». Videre forteller elevene på åttende trinn: «Men jeg tror vi får en god karakter hvis vi gjør det vi skal og prøver. Og ja.. hjelper til å bære inn ting og sånn har hun også sagt».

Elevene snakker mye om at de opplever at innsats er grunnlaget for omtrent hele karakteren. Alle fire fokusgruppene blir spurt om hvor stor del av vurderingsgrunnlaget de opplever at innsats er. Elevene på niende trinn diskuterer seg i mellom og svarer: «85%», «90%», «87%» og «Nei vi sier 92 og en halv%». Videre forteller elevene på niende trinn at læreren har sagt at det kun er innsats som teller. Elevene legger derfor mye energi i å hjelpe læreren med å legge ut utstyr og rydde opp etter timen, noe de ikke hadde gjort dersom det ikke var en del av vurderingsgrunnlaget. En elev på niende trinn forteller; «Hun har jo sagt flere ganger at det bare er innsatsen som teller. Og det er nok selvfølgelig flere ting, men at det er hovedtingen hun tenker på».

På åttende trinn forteller elevene at det kan være utfordrende å vise like god innsats, eller presse seg like hardt dersom de har gode ferdigheter i en aktivitet fra før av. En elev forteller:

*Når du allerede kan det, så er det vanskelig å gi samme innsats på det du skal, sant... Som for eksempel hvis du spiller håndball og du skal løpe liksom, bare ut å løpe. Og du er like kjapp som de andre, men du gir ikke, liksom.. alt du har, sant...*

En annen elev på åttende trinn er enig og forteller:

*Jeg svømmer jo på fritiden og da føler jeg litt det at jeg kan svømme, og til de som ikke kan svømme, eller de som liksom øver litt mer på det nå. De trenger bare å gjøre så godt de kan. Men når jeg liksom svømmer sant, sånn vanlig, så får ikke jeg like god karakter. Ja.. for de sier du må forbedre deg, men når du allerede... Når vi øver på å puste, så kan jeg allerede det...*

Elevene på tiende trinn trekker selv frem fairplay, og forteller at det er noe lærerne legger vekt på når de skal vurdere elevene. Videre forteller elevene på tiende trinn at det stort sett er de som ikke mestrer aktivitetene så godt, som er flinke på fairplay. En elev forteller; «... de som går på sporter er ikke så sykt god at de kommer opp på den høyeste karakteren uansett, for de har kanskje andre ting som trekker ned. For eksempel dårlig fairplay». Fairplay handler om å være god på å samarbeide, være snill og grei med andre og følge reglene lærerne setter, forteller elevene. «Ja, det handler om å ikke jukse og gi beskjed dersom andre jukser.», forteller en elev. Elevene forteller at lærerne ikke snakket like mye om fairplay de første årene på ungdomsskolen, og at de opplever det som positivt at det blir vektlagt nå.

På niende trinn forteller elevene at det er viktig å gjøre det læreren sier og «...være venn med læreren, da får vi god karakter...». En elev forteller; «Men gymlæreren vår er sånn som banker i bordet eller klapper og sier: Ikke snakk... Ikke le... Ikke se på hverandre.. Hallo! Er det du som jukser? Du vet at det ikke er lov!».

Tidligere forskning har blant annet definert innsats som å utfordre seg selv og sin fysiske kapasitet (Midthaugen, 2011), og som vilje til å forsøke, ha engasjement og holdninger til aktivitetene i faget (Leirhaug, 2013). Leirhaug (2016) har vist til at innsats er et av områdene,

innen vurdering i kroppsøving, som lærere synes er utfordrende. Lærere, i forskningen til Leirhaug, forteller at de ser på innsats som god oppførsel, korrekt oppmøte, stille med riktig utstyr, innsats i de teoretiske delene av faget og god fysisk form (Leirhaug, 2016). Aasland og Engelsrud (2017) har funnet at lærere definerer god innsats som at elevene står på i timene og blir svette, og i tillegg vektlegger de at elevene forbedrer seg og viser en positiv innstilling. Lærerne forteller at innsats er noe de lett kan se, noe som kan føre til at elevenes synlige aktivitet blir vektlagt i vurderingen (Aasland & Engelsrud, 2017). Elevene i denne studien forteller også flere ganger at vurdering i kroppsøving er det læreren ser, noe som kan tyde på at også elevene er opptatt av å vise synlig kompetanse i faget.

Øyehaug (2015) fant i sin masterstudie at elever definerer innsats som å vise at de har lyst til å gjøre det bra, jobbe godt og oppnå målene for faget (Øyehaug, 2015). Internasjonal forskning viser at innsats er et vurderingskriterium som forstås på svært mange forskjellige måter av lærere. Mange lærere vektlegger blant annet holdninger, oppførsel og bekledning (Lopez-Pastor et al., 2013). Funn i denne studien viser at elevene er svært usikre på hva lærerne egentlig legger i innsats. Elevene forteller om ulike beskrivelser av innsats. Det gruppene fra åttende og tiende trinn forteller, stemmer i stor grad overens med definisjonene fra utdanningsdirektoratet (2012), når elevene blant annet forteller at innsats handler om prøve så godt de kan og ha en positiv innstilling. På niende trinn forteller elevene at innsats handler om å hjelpe til, ikke le av hverandre, smile, være stille når læreren snakker og bidra til å rydde inn og ut utstyr. I likhet med funn hos Lopez-Pastor et al. (2013), er dette er faktorer som hører til under orden og oppførsel. Alle ungdomsskoleelevene, i denne studien, er enige om at innsats er en stor del, eller omtrent hele, vurderingsgrunnlaget. Elevene på niende trinn forteller at de blant annet er opptatt av å hjelpe læreren og være stille når læreren snakker, for å vise god innsats og dermed få god karakter.

Fretland et al. (2020) konkluderer med at lærere også bruker fairplay som et virkemiddel for å få elevene til å ha god oppførsel, og lette organiseringen av undervisningen. Videre fant de at lærere arbeider med fairplay gjennom å få elevene til å oppføre seg slik at de kan innordne seg i det sosiale fellesskapet i klassen. Elevene, i denne studien, forteller at de er fornøyde med at fairplay vektlegges og elevenes beskrivelse av hva fairplay er passer overens med

definisjonen i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I veiledningen til gjeldene læreplan (KRO1-04) er det en egen del om fairplay, med en overskrift som lyder: «Fairplay i kroppsøving - Sunne verdier og folkeskikk» (Utdanningsdirektoratet, 2015d). En del av årsaken til at flere lærere bruker fairplay for å fremme god oppførsel hos elevene kan være at ordlyden i veiledningen til læreplanen tildels fokuserer på elevenes oppførsel gjennom begrepet folkeskikk.

Innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving og elevene forteller at de opplever at det er det viktigste vurderingskriteriet i faget. Samtidig forteller elevene at de er usikre på hva som legges i innsats, og prøver dermed å fremstå og oppføre seg slik de tror læreren ønsker, med målsetning om god karakter. Elevenes definisjoner av innsats kan knyttes til orden og oppførsel, men i LK20 skal innsats, øving, deltagelse og samarbeid ha en sterk rolle i forbindelse med den faglige kompetansen i faget. Funn og diskusjon i denne kategorien viser at det vil være nyttig for lærere å tydeligere å definere innsatsbegrepet for elevene i arbeidet med implementering av LK20.

### **6.2.3 Vurdering - læring**

Skolen har, som et av sine oppdrag, i oppgave å utvikle elevenes kompetanse (Hopmann, 2015). Wiggins og McTighe (2005) hevder at det er viktig at elevene forstår betydningen av «Big ideas» i opplæringen. «Big ideas» defineres som sentrale ideer, i kjernen av et fag, som elevene også kan overføre til andre fag eller situasjoner utenfor skolen (Wiggins & McTighe, 2005). Elevene, i denne studien, sammenligner kroppsøving med idrett, der elevene ser på det som svært viktig å få tilbakemeldinger fra treneren, slik at de kan utvikle seg i aktivitetene. Dette kan være et tegn på at elevene klarer å se sammenhengen mellom skolefag og situasjoner utenfor skolen. Videre forteller elevene at de ikke opplever læring i kroppsøving og synes derfor at det er feil at karakteren i kroppsøving skal ha så mye å si for fremtiden. En elev på niende trinn forteller:

*Ja, det er vel... Nja... Men tingen er at jeg føler ikke at gym spiller så veldig rolle på utviklingen din som... For eksempel... Hva får man bruk for fra gymtimen i videre liv?! De kunne heller byttet ut den gymtimen.. Okei, det er kanskje for at man skal*

*være i form, men da kan man gjøre det på en annen måte. For de kunne byttet ut gymtimen til noe mer viktig, økonomi eller noe sånt. Ikke at det er så mye gøyere men... Det er jo mye mer viktig... Vi får jo ikke noe ut av gymtimen.*

Videre forteller en elev på tiende trinn:

*Vi får jo bare to vurderinger i året. Og når vi slutter på ungdomsskolen og ikke lengre får vurdering i gym, så er det nok veldig få som gidder å fortsette. Mesteparten av motivasjonen kommer jo faktisk fra karakteren. Eneste grunnen til at vi er aktiv i timene, er jo karakteren. Det er eneste...*

Elevene i denne studien får spørsmål om de får vite av læreren hva de skal lære og hva som er målet i kroppsøvingstimene. Elevene på tiende trinn forteller at læreren aldri sier hva de skal lære i faget. En elev presiserer: «Læreren forteller aldri; I dag er målet... og jeg kommer til å se etter...». Elevene forteller at læreren burde bruke mer tid på å forklare tekniske elementer i aktivitetene, en elev forteller om et eksempel fra volleyball; «Ja, da er det sånn, dere må holde hendene sånn og sånn, fordi at hvis ikke du gjør det, så kan du få vondt her og her... Og at dere ikke må treffe knokkelen for da går den til...». På niende trinn forteller elevene at læreren ikke forteller hva som er fokus for timen eller perioden. Det eneste de har fått vite er at innsats og det å være en god lagkamerat er viktig. Læreren forteller aldri hva de skal lære i forbindelse med en ny aktivitet.

Gruppen fra niende trinn forteller videre at det hender læreren stiller spørsmål til elevene i kroppsøving. Disse spørsmålene er som oftest kontrollspørsmål for å sjekke om elevene følger med. For eksempel; «Hva sa jeg nå?». Noen elever legger til at det hender læreren stiller spørsmål om for eksempel hvilken muskelgruppe de tøyer i en aktuell øvelse. Dette er noe de tror kommer til å bli mer vektlagt av læreren fremover. Elevene tror at slike spørsmål kan telle med på karakteren, og at muntlig aktivitet dermed også kan være viktig i kroppsøving. Videre blir elevene spurt om vurderingene de får fører til mer læring. Elevene svarer kontant: «Ikke i gymmen!», og forteller at det er fordi de ikke vet grunnlaget for vurderingene og at de kun får karakter. Dersom de hadde fått kommentar i tillegg ville det

kunne være til hjelp for videre læring. En elev forteller; «Karakterer i seg selv lærer vi ikke av, men hvis vi hadde fått tilbakemeldinger.. Da hadde vi lært!»

På åttende trinn forteller elevene at de er usikre på hva grunnlaget for vurderingen i kroppsøving er. En elev forteller:

*Jeg vet ikke helt hva de tar det på. Kanskje de tenker at du er kjapp, fordi du er godt trent, og da kan du få god karakter. Eller det at du kanskje er flink, men gir ikke så veldig mye innsats fordi du allerede kan det. Så det kommer litt an på hva de tar det på. Ja, for de har liksom ikke sagt så veldig mye. Eller hun har sagt, hvis vi skal tenke på skryt og sånn, så har hun sagt en ting til meg, at jeg skyter hardt. Men jeg vet jo ikke om det er en tilbakemelding eller noe. Hun har sagt litt... liksom sånn... Så det er litt vanskelig å vite. Om de tar på det eller om de tar på sånn hvor mye innsats og hvor du er på ting...*

Elevene på niende trinn forteller at det er stor forskjell på kroppsøving på barneskolen i forhold til ungdomsskolen. På barneskolen var kroppsøvingstimene mer tilrettelagt for at elevene skulle ha det gøy, og dermed opplevde de at faget ikke var så seriøst. En elev på niende trinn forteller; «Folk på barneskolen var jo mer aktiv i gymtimene... De var mer motivert... Jeg tror kanskje det var fordi de faktisk hadde det gøy liksom». Nå, på ungdomsskolen, forteller elevene at faget, i likhet med andre fag, handler om vurdering. «Karakterer gjør sikkert at det blir litt mindre gøy», forteller elevene. En elev forteller; «Det er det alle bryr seg om. Når man ikke får noen vurdering i gym, på hva vi kan gjøre bedre og sånn, så spiller det ingen rolle om man... Så er det bare karakteren som spiller noen rolle».

Alle fire gruppene får presentert at livslang bevegelsesglede er en målsetning med kroppsøvingsfaget, og får spørsmål om de opplever at det de lærer i faget kan bidra til at de ønsker å være aktive etter endt skolegang. Elevene på niende trinn forteller at de ikke ser for seg at kroppsøving skal kunne påvirke om de er aktive etter at de er ferdig på skolen. På spørsmål om hvordan faget skulle vært for å oppnå den målsetningen, svarer elevene: «Null ide! Det går ikke an!». Videre forteller elevene at de som har lyst til å være aktive, er aktive



og de som ikke har lyst, kommer ikke til å være aktiv. Også på tiende trinn forteller elevene at det er andre arenaer enn skolen som påvirker deres motivasjon til å være aktive. Blant annet trekker elevene frem at press fra venner og sosiale medier er det som påvirker dem mest. En elev på tiende trinn forteller:

*Men hvis målet for kroppsøving er at folk skal kunne ta det med videre og sånn, så ser jeg egentlig ikke poenget med å bli vurdert i kroppsøving. Og når vi har så mange andre arenaer, man har alle de andre fagene, man har samfunnet generelt, i vennegjengen, når man er på trening, så man blir vurdert nesten hele tiden når vi er på denne alderen, og vi begynner med topping av lag... Så da synes jeg egentlig på en måte, hvis målet til de som sier at vi skal ha kroppsøving på skolen, hvis målet deres er at vi skal være i aktivitet og ta det med oss videre når vi er ferdig på skolen, så tror jeg egentlig at... Jeg ser egentlig ikke helt poenget med å bli vurdert i kroppsøving.*

På niende trinn forteller elevene at de må ta initiativet selv hvis de skal trene på fritiden. En elev forteller:

*Jeg vet ikke helt om det er så mye... Selvefølgelig for noen, hvis man spiller den aktiviteten man liker, på skolen. Men da spiller man ofte den utenfor også. Jeg føler egentlig man må ta initiativet selv, utenfor skolen, hvis man skal komme seg ut på trening. Jeg føler ikke man blir motivert på en mandags morgen. Vi har jo hatt mandag første time med gym. At man blir motivert mandags morgen til å gå hjem og trene hver dag etter en gymtime...*

Elevene på åttende trinn forteller at de som liker å trene, de trener utenom skoletiden, og det som skjer i kroppsøvingstimene fører ikke til at de blir sterkere eller i bedre form. En elev forteller; «Det eneste vi opplever å få igjen for kroppsøvingstimene er at vi får gjøre noe annet enn å sitte å skrive hele tiden». Videre forteller en elev på åttende trinn:

*Jeg føler ikke at det kommer til å ha noe som helst å si. Jeg tror det har alt for mye med den norske kulturen å gjøre hvor mye aktiv du er. Det er veldig... altså for*

*eksempel helg, altså for barn da... Det er veldig mange som bare tenker at; Yes, nå er det helg, og så bare setter de seg ned foran TV, og nå skal vi kose oss hele helgen og spise chips hele tiden. Jeg kjenner mange, eller en del sånne da. Og jeg tror kanskje... eller egentlig generelt i de fleste kulturer så er det litt for mye, litt for mye fokus på... eller de som trener da, som er i starten sant... at det er for mye fokus på den oppmerksomheten du får og ikke det at du faktisk gjør det. Åja... Du bryr deg ikke om at du trener... Mange har en konstant trang for at de må ha noen som roser de eller et eller annet sånt. Og jeg tror at det handler om... Jeg tror man må lære seg at man bare må belønne seg selv, for veldig mange bryr seg ikke om at de trener egentlig.*

Elever på barnetrinnet har i tidligere studier fortalt at kroppsøving er et aktivitetsfag, der formålet er å ha det gøy, mens elever på ungdomstrinnene ser på faget som et læringsfag, der det handler om å lære om kroppen (Hagen, 2015). Dette stemmer overens med funn i denne studien, som viser at elevene i ungdomsskolen opplever at de hadde det mer gøy i kroppsøving på barneskolen. Leirhaug og Annerstedt (2015) har konkludert med at karakterer kan ha negativ innvirkning på vurdering for læring. Gjertsen (2015) har funnet at elever hevder at det er for få timer i kroppsøving til å kunne få fremgang (Gjertsen, 2015), noe som også stemmer overens med det elevene i denne studien forteller om at de ikke får fysisk fremgang i kroppsøving. Moen et al. (2015) kom frem til at over halvparten av elevene mener at kroppsøvingundervisningen gjør at de får lyst til å være aktiv på fritiden, mens elevene i denne studien forteller at kroppsøving ikke har noe å si for aktivitet senere i livet.

Elever lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette er også fastsatt i forskrift til opplæringsloven gjennom at elevene skal være kjent med hva som er målene for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen (Forskrift til opplæringsloven, § 3 - 1). Black og Wiliam (2009) vektlegger at lærere må klargjøre og dele kriterier for måloppnåelse med elevene, og skape diskusjon og andre situasjoner som kan avdekke lærings hos elevene. I forbindelse med operasjonalisering av kompetansemålene er det lagt vekt på forståelse og anvendt kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er ikke gitt føringer for hvilken form det lokale arbeidet med lærerplaner skal ende ut i, og læreren står fritt til å velge arbeids- og vurderingsmåter

(Meld. St. 28. (2015-2016)). Elevene i denne studien forteller at de er usikre på hva som er grunnlaget for vurderingene og ingen av elevene ser tydelig for seg hva de skal lære i faget. De fleste elevene snakker om formålet med faget som at de skal være aktive i en ellers stillesittende hverdag, men de er ellers usikre på om annet enn innsats blir vektlagt i vurderingsarbeidet.

Wiggins og McTighe (2005) mener at ønsket resultat, av undervisningen, skal legge grunnlaget for, og forme, lærerens undervisningsmetoder og vurderingsmetoder. Det vil si at lærere først må ha klart for seg hva elevene skal forstå, lære og være i stand til å gjøre. Hvis vi ikke vet hvor vi skal, vil alle veier potensielt kunne være riktig. Elever som har klart for seg hva de skal lære, vil lære mer effektivt og finne læringen mer interessant (Wiggins & McTighe, 2005). Elevene, i denne studien, forteller om uklare vurderingssituasjoner og at de er usikre på hva de skal lære i fagene. Ingen av elevene har klare svar på hva som er målet med opplæringen i kroppsøving eller kan knytte dette til kompetanse de trenger senere i livet.

Når elevene forteller at de ikke opplever at det de lærer i kroppsøvingfaget er noe de vil ta med seg videre i livet har de ikke forstått de store ideene i faget, i henhold til Wiggins og McTighe (2005). Elever må vite hva de skal jobbe med, hvorfor de skal jobbe med det, hva de får igjen for å jobbe med det, hvordan det henger sammen med det de tidligere har gjort og hvordan de skal vise hva de har lært (Wiggins & McTighe, 2005). Elevene, i denne studien, forteller at de ikke får vite hva som er målene i de ulike aktivitetene i faget. Videre forteller elevene at det hender at læreren stiller noen faglige spørsmål, og at dette kan være med å gjøre elevene mer bevisst på hva de skal lære i aktivitetene. Slike spørsmål ville elevene gjerne hatt flere av.

Elevene, i denne studien, trekker frem at de prøver å gjøre det læreren sier, slik kan de få god karakter i kroppsøving. Mange av elevene trekker frem at kroppsøving er et viktig fag. Faget skal få alle i aktivitet, men samtidig forteller de at slik faget er i dag vil de ikke ha bruk for det de lærer, senere i livet. Elevene tror heller ikke at endringer i kroppsøving kan føre til at elevene blir mer aktive på fritiden, noe de tydeliggjør i alle svarene de gir vedrørende hva de lærer i faget eller hva som er formålet med faget. I LK20 er det økt fokus på at elevene skal

være aktive medborgere i egne liv, de skal utforske sin egen identitet og selvbygge, og forstå sammenhengen mellom bevegelse, trening og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Analyse av funnene og drøftingene av denne kategorien viser at det vil være viktig at elevene blir gjort bevisst på hva de skal lære i faget og hvordan denne kompetansen skal komme til uttrykk.

### **6.3 Ungdomsskoleelevenes egne ønsker for vurderingspraksis i kroppsøving**

I overordnet del av gjeldende læreplan, LK06, står det presisert at elever som får medvirke i undervisning og vurdering vil kunne utvikle eierskap til læringsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er tidligere vist til en definisjon på autonomi som handler om at elevene tar initiativet til egen læring, og evner å reflektere over hele læringsprosessen (Tassinari, 2011). Autonomi er også en del av grunnleggende psykologisk behov, som handler om at det, sammen med kompetanse og tilhørighet, er nødvendig for psykisk velvære og optimal funksjon (Ryan & Deci, 2007). Ryan og Deci (2000) har også trukket frem at autonomi handler om følelse av egen vilje, valgmuligheter og medbestemmelse i forbindelse med utøvelse av en aktivitet.

De fleste elevene, i denne studien, er tydelige på at de ønsker å bidra i vurderingsarbeidet i kroppsøving, men elevene på niende trinn forteller:

*Det blir litt rart hvis elevene går opp til læreren og sier hva de har lyst til å bli vurdert på. Det er læreren som skal vurdere elevene og da burde jo også læreren velge hva eleven skal bli vurdert på.*

Alle elevene, 8., 9. og 10. trinn, forteller at de ønsker mer informasjon om hvordan de ligger an i løpet av året i kroppsøvingsfaget, og de viser tydelig frustrasjon over at de som oftest kun får terminkarakterer. Det medfører at de ikke får vite hva de trenger å bli bedre på, sier elevene, og dermed vet de ikke hva de skal gjøre for å kunne påvirke karakteren.

Det er elevene som utsettes for vurdering, de har også meninger og de neste kategoriene skal ta for seg elevenes ønsker for vurdering i kroppsøving. Forskningsbasert kunnskap fra dette

prosjektet skal kunne bidra for lærere som søker kunnskap og råd for vurderingsarbeidet i kroppsøving, med bakgrunn i elevenes ønsker. De neste tre kategoriene er; *Vurdering - omfang*, *Vurdering - grunnlag* og *Vurdering - elevmedvirkning*.

### **6.3.1 Vurdering - omfang**

Denne kategorien skal ta for seg hvor ofte elevene ønsker å bli vurdert og få vurderinger i kroppsøving. I løpet av ungdomsskolen skal elevene ha 223 timer kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette utgjør to timer i uken hvert av de tre årene på ungdomsskolen. Elevene, i denne studien, forteller at de som oftest har kroppsøving en gang i uken, men en av gruppene forteller at timene er delt opp i en time i svømmehallen og en time i gymsalen. I løpet av de to timene i uken skal elevene delta i aktiviteter og de skal vurderes, få vurdering og være i dialog med læreren om vurderingen. Elevene forteller at mye av tiden til kroppsøving går tapt i organisering, transport og skifting til treningsklær.

Alle fire fokusgruppene forteller at de opplever svært få vurderingssituasjoner i kroppsøving. Vurderingene de forteller om begrenser seg til terminkarakterer, og noen få sporadiske vurderingssituasjoner ellers i året. I tillegg trekker flere elever frem at det er utydelige rammefaktorer rundt tester og aktiviteter. En elev på niende trinn forteller: «Vi skulle egentlig løpe 1500 meter to ganger i året, men i åttende løp vi bare en gang...».

Wiggins og McTighe (2005) sin teori om baklengs design har tatt utgangspunkt i at rammene for lærernes undervisning er satt med utgangspunkt i nasjonale, kommunale og lokale retningslinjer for skolen. En essensiell del av lærerens profesjon er å kombinere læreplanen og egne læringserfaringer i praksis. Lærere skal kunne definere elevenes behov og definere oppgaver som er med å gi retning til undervisningen (Wiggins & McTighe, 2005). Elevenes behov vil i stor grad være elevenes ønsker.

Innledningsvis, på dette temaet, fikk elevene spørsmål om hvor ofte de kan tenke seg å få vurdering i kroppsøving. Elevene på tiende trinn forteller; «En ordentlig samtale i faget hver måned hadde vært hel fantastisk, en hver andre måned hadde vært ganske bra, mens en hver tredje måned hadde vært sånn det burde være». Videre forteller de andre elevene i gruppen,

fra tiende trinn, at de er helt enig og at det burde være vurderinger minst så ofte. En elev legger til:

*Altså, vi får en karakter på karakterkortet, men at vi får en samtale der hun sier at nå ligger du mellom det og det, og neste måned så ligger du kanskje mellom det og det, fordi du har hørt på hva læreren har sagt.*

Elevene på tiende trinn diskuterer ivrig seg imellom og kommer frem til at de ønsker å få samtaler med læreren før prøver, og i alle fall i god tid før lærerne skal sette terminkarakterer. På den måten får elevene sjanse til å forbedre seg i faget.

Elevene på niende trinn foreslår at de bør få vurdering, gjerne med karakter, etter hvert tema, noe de trekker frem at elever får på flere andre skoler. De kommende ukene skal elevene ha elevstyrte timer og forteller at de forventer å få en god vurdering fra læreren på opplegget de lager og gjennomfører. En elev sier: «... for da kan vi i det minste vite hva vi gjorde feil, eller hva vi gjorde riktig».

I tillegg forteller elevene at læreren bør være mer aktiv i forhold til å gi tilbakemeldinger underveis i undervisningen. En elev forteller; «Det skulle vært litt hver time... Litt! Ikke sånn at... Litt hver time. Hvert tema får vi tilbakemelding, men vi blir vurdert litt hver time».

Elevene på åttende trinn forteller at de skulle ønske at de kunne få en liten kommentar i kroppsøving en gang i uken. Der burde det stå hva de må jobbe videre med. En elev forteller:

*Så en gang i uken så kunne vi liksom få sånn; Du ble sendt i dusjen i svømmingen fordi du ikke fulgte med... Og så kan det stå hva du må jobbe med i gymmen og sånn. Sånn vi hadde kanonball og du må jobbe med teknikken din.*

Elevene forstår at dette kanskje kan være litt tidkrevende for læreren, men sier at det hadde vært veldig bra å få noe hver uke og skikkelig tilbakemelding for hvert tema. Videre forteller elevene, på åttende trinn, at de er opptatt av at de skal få høre, fra læreren, hvilken karakter de

ligger an til. Elevene trekker frem at de ikke synes det holder med skriftlige tilbakemeldinger, fordi de ønsker muligheten til å kommunisere med læreren om vurderingene. En elev forteller:

*Ja, eller kanskje begge deler. At du får... at du har... at du sitter to og to, eller liksom sammen med læreren din da. Og at hun sier litt om hvordan det går og så skriver hun liksom ned litt om det vi har snakket om på et ark, på en måte...*

Videre konkluderer elevene med at det viktigste er at de får jevnlig tilbakemeldinger, og sammenligner kroppsøving med idrett, der elevene ser på det som svært viktig å få tilbakemeldinger fra treneren for å kunne utvikle seg.

Elevene får spørsmål om det er vurderingsformer i andre fag, som de ser for seg at kunne vært brukt i kroppsøving. Til dette svarer elevene at kroppsøving er et helt annet type fag, og at det dermed blir vanskelig å bruke de samme vurderingsformene. Elevene på niende trinn forteller; «I matte og andre fag, har vi jo prøve etter hvert kapittel. Jeg synes ikke vi skal ha prøver i kroppsøving».

Elevene forteller at de er usikre på om kroppsøving bør vurderes med eller uten karakter. Elevene på åttende trinn er opptatt av at selv om det ikke hadde vært karakterer i faget, burde de likevel få tilbakemeldinger på de ulike aktivitetene. På niende trinn kommer elevene frem til at de tror de hadde vært mer aktive i kroppsøving dersom det ikke var karakterer, og at de alltid har det veldig gøy i aktiviteter, på skolen, som de ikke får karakter på. Videre forteller elevene at kroppsøving, uten karakter, kunne blitt som en friplass der elevene var aktive uten noe press om karakter. En annen elev er litt uenig og forteller; «Jeg hadde nok dritt i det noen ganger, fordi jeg synes ikke det er gøy med grunntrening og ta situps og sånn, men nå må jeg faktisk gjøre det for å få den karakteren jeg vil ha». Elevene trekker frem at de ønsker seg at kroppsøving kunne vært vurdert med bestått/ikke bestått, eller deltatt/ ikke deltatt.

Gruppen fra tiende trinn forteller at de tror det hadde blitt mer læring dersom det ikke var karakterer i kroppsøving. Videre forteller en elev; «Jeg tror folk hadde hatt bedre erfaring med

kroppøving hvis vi ikke hadde hatt vurdering i det, for da hadde de følt at det var en slags friplass på en måte». Elevene diskuterer seg i mellom og kommer frem til at de tror flere ville tatt med seg aktivitet videre i livet dersom det ikke var vurdering i faget. En elev trekker frem at det hadde vært deilig med en stund der de bare kunne være i aktivitet, uten at de måtte tenke på å prestere. Til slutt konkluderer elevene, på tiende trinn, med at dersom lærerne klarer å få elevene til å være engasjert, og inkludere hverandre, er det helt i orden å ha vurdering i faget.

Fjørtoft (2017) har trukket frem at vurdering skal fremme læring, dokumentere utdanning og holde skolen og utdanningssystemet ansvarlig for sin virksomhet. Elevene er svært opptatt av karakterer og konsekvensene av karakterene de får i forhold til veien videre i utdanningsløpet. Imsen (2016) har trukket frem at mange forbinder vurdering med å sette karakter, spesielt foresatte og elever, men vurdering omfatter mye mer enn karakterer. Noe av det viktigste med vurdering er underveisvurdering, slik at elevene får veiledning underveis i læringsprosessen og ut ifra det kan videreutvikle sin kompetanse i fagene, sier Imsen (2016). Resultatene fra alle fokusgruppene viser at elevene ønsker mer underveisvurdering, blant annet for å vite hvordan de kan utvikle seg videre i faget. Black og Wiliam (2009) hevder at det er viktig at elevene forstår hvor langt de har kommet i sin læring, for at de skal kunne komme videre og oppnå ønsket og realistisk grad av måloppnåelse. Elevene, i denne studien, forteller at de er svært usikre på hvordan de ligger an i faget i løpet av skoleåret. De ønsker mye hyppigere vurderinger og tilbakemeldinger i kroppøving. Blant annet foreslår elevene at de burde få en karakter for hvert tema de arbeider med i faget. Elevene på åttende trinn forteller at de gjerne skulle hatt en liten tilbakemelding hver uke, men trakk videre frem at de ser at det kan bli for omfattende for læreren. Likevel kan dette tyde på at det er behov for at lærerne gjøres oppmerksom på at elever fra denne studien ønsker at det legges til rette for å gi elevene mer tilbakemeldinger underveis i undervisningen. I samtale med elevene om ønsker for vurdering trekker flere frem at de ønsker å snakke med faglæreren, og nevner ikke ordinære elevsamtaler. Dette kan ha sammenheng med at elevene ønsker å få informasjon om kompetansenivået sitt, i kroppøving, direkte fra faglæreren og ikke via kontaktlærer.

Karakterer er en sentral del av vurderingen, hevder Wiggins og McTighe (2005), og de sier



det er avgjørende at karakteren gir mening for elevene, gjennom at de tydelig forstår hva som er bakgrunnen for den. I likhet med elevene i denne studien har også tidligere forskning (Gjertsen, 2015; Thorsnæs, 2019) vist at det er blandede meninger blant elever om kroppsøvingfaget skal vurderes med karakter eller ikke. Elevene fra videregående skole i studien til Gjertsen (2015) har trukket frem at de tror flere elever hadde droppet ut av faget dersom det ikke var karakter, fordi motivasjonen i faget ligger i å få god karakter. Som elevene i denne studien foreslår, foreslår også elevene Gjertsen (2015) har snakket med, at faget kunne vært vurdert med bestått/ikke bestått. Leirhaug og Annerstedt (2015) har funnet at karakterer kan ha negativ innvirkning på vurdering for læring, for elever i videregående skole. Ser man de funnene opp mot denne studien, trekker elevene også her frem at det ville bli mer fokus på læring dersom det ikke var karakterer i faget. Andre elever, i denne studien, forteller at mye av motivasjonen til å gjøre aktivitetene i faget, ligger i karakteren og at de dermed ikke hadde deltatt like mye eller hatt samme innsats dersom det ikke var karakterer. Når elevene forteller at de i større grad tatt med seg bevegelsesglede videre i livet, dersom det ikke var karakterer i faget, kan det tyde på at elevene ser at karakterer gir en kortvarig og ytre motivasjon til å være aktiv. Elevene kan ikke komme opp i eksamen i kroppsøving etter tiende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015b), men det er satt igang en prøveordning der de praktisk og estetiske fagene skal være en del av trekkfagsordningen på tiende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Formålet med eventuelt å innføre eksamen i kroppsøving er å heve fagets status. Dersom elevenes ønsker, om at faget ikke lengre burde vurderes med karakter, skulle få gjennomslag, ville det kunne medføre at faget mistet noe av sin status.

Innledningsvis ble det trukket frem at elevene opplever at mye av tiden til kroppsøving går tapt i organisering, transport og skifting til treningsklær, og at det dermed blir for lite tid til aktivitetene. I den sammenheng kunne det vært interessant å spørre elevene om hva de ser på som en del av kroppsøvingstimene. Moen, Westli og Skille (2017) har undersøkt elever fra 5-10 trinn. Der oppsummerer de at et stort antall av elevene har en tatt-for-gitt-oppfatning av at dusjing hører med til kroppsøving. Det elevene, i denne studien, forteller kan kanskje tolkes som at tiden de bruker på å gå til gymsalen, omtrent 1 km unna skolen, og det som skjer i garderoben ikke er en del av kroppsøvingstimene. Dette kan ikke vites sikkert, og det kan være behov for videre forskning på temaet.

Elevene er tydelig på at de trenger jevnlige tilbakemeldinger, både med og uten karakter, for å oppleve utvikling og læring i kroppsøving. Man kan stille spørsmål ved hvorfor ikke elevene opplever det når det i tråd med utdanningsdirektoratet føringer (2015a) allerede i mange år har vært slik at jevnlige tilbakemeldinger og underveisvurdering skal være en del av lærerens vurderingspraksis. Selv de yngste elevene, på åttende trinn, etterlyser mer kommunikasjon med kroppsøvingslæreren. LK20 legger vekt på at elevene skal utforske, forstå og se sammenhenger i faget, og det er dermed avgjørende at elevene får jevnlige konstruktive tilbakemeldinger, slik at de vet hva de skal jobbe med og hvordan de kan videreutvikle kompetansen sin. Funn, analyse og diskusjon i denne kategorien viser at det er behov for en vedvarende innsats med å arbeide med formativ vurdering i kroppsøving, slik at elevene kan oppleve vurderingene, med og uten karakter, som læringsfremmende.

### **6.3.2 Vurdering - grunnlag**

Kompetansemålene for kroppsøving i LK06 er delt i ulike hovedområder, og er veldig varierte (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Første hovedområde, for ungdomstrinnet, handler om idrettsaktiviteter, neste handler om friluftsliv og siste hovedområde handler om trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I veiledning til læreplanen i kroppsøving, KRO1-04, står det beskrevet at elevene skal få presentert kompetansemål, læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse i starten av hver økt eller periode (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Videre presiserer veiledningen at læreplanen ikke inneholder noe om fysiske tester eller annen testing, og at bruk av tester ikke nødvendigvis er i samsvar med rammene for kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Kompetansemålene sier, for eksempel, ikke noe om at elevene skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt.

Går man tilbake i historien, til starten av 1900-tallet, var kroppsøving preget av drill, linjegymnastikk og turn, og det var dermed tydelig hva elevene skulle gjøre (Augestad, 2003). Videre, på 50 og 60-tallet, var for eksempel idrettsmerket og målbare aktiviteter en viktig del av faget (Augestad, 2003). I den forrige læreplanen, L97, var det tydelig beskrevet hva elevene skulle lære. Med gjeldene læreplan, LK06, fikk vi en kompetansebasert læreplan, hvor det ble definert kompetansemål, altså hvilken kompetanse som var forventet at elevene

skal oppnå i hvert fag (Thue, 2019).

Alle fire fokusgruppene får spørsmål om hva elevene mener skal være grunnlag for vurderingen i kroppsøving. På tiende trinn forteller elevene:

*Jeg synes det burde være 50/50 kanskje. Eller kanskje innsats, litt forbedring og hva du faktisk er på, i teknikk liksom. Selv om det skal være. Selv om alle har lyst på innsats og fremdrift og sånn, så er det jo et faktum at det har jo noe å si hvor god du er i noe. Selv om du prøver ditt beste og alt det ser. Så...*

Videre forteller elevene på tiende trinn at lærerne ikke kan gi best karakter til de som for eksempel løper fortest, fordi læreren må se på hvilket utgangspunkt elevene har. En elev trekker frem at innsats burde være en veldig stor del av vurderingen, men kanskje ikke alene nok til å få den høyeste karakteren.

Elevene på niende trinn forteller at kroppsøving handler om aktiviteter, sport og idrett og at det dermed er viktig at prestasjonene også teller litt på vurderingen. Samtidig forteller elevene at innsats er veldig viktig, spesielt for de som ikke presterer så bra i faget. En elev forteller:

*Tenk hvis det er en som ikke går på sport. Kanskje hun sliter litt med hvor mye hun veier for eksempel, så skal hun løpe så mye hun kan på 20 minutter. Hun prøver så hardt hun kan, men så kommer hun på en treer, Så er det kanskje litt urettferdig, for der har jo ikke innsats noe å si.*

I tillegg trekker elevene frem at de gjerne skulle ønske at læreren utdypet litt mer rundt vurderingskriterier, enn å si at innsats er det eneste viktige. En elev forteller; «Hva vil innsats si? Vil det si å bare gjøre sitt beste, eller vil det si.. ja... Innsats som det eneste kriteriet, det er jo litt tynt... Burde fått noe mer». Videre legger en annen elev til:

*Fordi at ja... Det skal kunne være et fag for alle, og innsats er jo selvfølgelig veldig viktig. Noen gir jo absolutt alt de har. Men det bør jo gå litt innenfor litt flere kriterier*

*enn baaare innsats... innsats.. innsats... Innsats, da tenker hun jo ikke på ferdigheter, når hun sier det. Innsats da tenker hun bare på hvordan man... at man bare prøver. Men det bør jo gå pitte litt, det jeg sa tidligere også da, at det bør jo gå pitte litt på andre ting også.*

Elevene, på niende trinn, konkluderer med at det må litt ferdigheter til, i tillegg til innsats, for å få toppkarakter i faget.

Videre forteller elevene at det er forskjell på hvilke aktiviteter som bør måles på innsats og hvilke som bør måles etter prestasjon. Elevene kommer frem til at innsats bør vektlegges mest, i øvelser som handler om å presse kroppen fysisk. En elev forteller:

*Jeg tenker at det er helt naturlig at en som ikke trener hjemme vil klare å pushe seg selv mindre og derfor på sett og vis vil gi en lavere innsats akkurat når det kommer til løping for eksempel. Jeg vet ikke om det er sant, men det er en sånn teori jeg har, som jeg tenker litt på.*

På åttende trinn forteller en elev; «Kroppsoving handler jo om å trene og være i aktivitet... Ja, jeg føler man må være litt god i det». Etter litt diskusjon, elevene imellom, kommer de frem til at elever som har god innsats fortjener en bra karakter. Videre er elevene litt usikre på om innsats alene kan gi en sekser, men kommer frem til at innsats i alle fall kan gi en firer eller en femmer.

Elevene har blandede meninger om praktiske prøver i kroppsoving. På åttende trinn forteller elevene at læreren observerer elevene hver time og at det dermed ikke bør være behov for prøver i tillegg. Dersom det skal være prøver eller tester, forteller elevene på åttende trinn, at det bør være innsatsen i testen som er vurderingsgrunnlaget.

Elevene fra niende trinn foreslår at praktiske prøver burde vært gjennomført foran læreren, og ikke med hele klassen tilstede. En elev kommer med et eksempel på hva en praktisk prøve kan være:

*Vi kan for eksempel få i oppgave å vise hvordan en push-ups skal gjennomføres. Så gjør du det foran læreren mens du forklarer: Så tar du sånn step one, gå ned på mage, step two hendene i bakken, step three ned og opp...*

Videre kommer elevene, på niende trinn, frem til at de ønsker å bli vurdert på fremgang, noe de ikke opplever at er grunnlag for vurdering nå. En elev kommer med et eksempel; «Hvis vi løper 1500 meter, først bruker vi, la oss si 7 minutter. Og neste gang bruker vi et minutt mindre, så burde vi få god karakter på det».

På tiende trinn forteller de, i likhet med elevene på åttende trinn, at de opplever at læreren ser nok underveis i undervisningen til at det ikke skal være behov for prøver i tillegg. En elev forteller; «Helt ærlig... Altså de ser jo hva vi gjør uansett og da må jo vi prestere hver eneste gymtime, i stedet for å ha en prøve som telles mye». Videre reagerer elevene, på tiende trinn, på at det er ulike krav for gutter og jenter på fysiske tester. En jente forteller:

*Når vi først snakker om tester.... Så reagerer jeg på at det er forskjell på krav for jenter og gutter. Greit hvis du tar en topp trent gutt og en topp trent jente, så kanskje gutten presterer litt bedre, men når vi fortsatt er på ungdomsskolen så tror jeg ikke det er så stor forskjell. I alle fall for de guttene for eksempel som ikke er så atletisk anlagt, så blir det veldig urettferdig at det er mye strengere for de da.*

Videre forteller samme jente at hun selv anser seg som å være i god form og vil gjerne konkurrere på lik linje med, og ha samme krav som guttene i klassen. På samme tid ser hun at det er mange gutter som ikke trener så mye på fritiden og som dermed ikke har mulighet til å nå opp til kravene som settes for guttene. Hun opplever dette som urettferdig og forteller at kravene i fysiske øvelser ikke bør være så strenge på ungdomsskolen.

Elevene får spørsmål om hva de tenker om lekser i kroppsøving. Gruppen fra tiende trinn forteller at de tror det vil være veldig vanskelig å gi lekser i kroppsøving, utenom teoretiske lekser. Elevene forteller at utfordringen rundt lekser i kroppsøving er at det er vanskelig å

dokumentere praktiske eller fysiske lekser. En elev forteller:

*Hvis du skal ha styrke i 20 minutter, så kan de jo ikke akkurat se at du har gjort det. Hvis ikke du skal filme hele økten, eller ha livesending. Hvis du filmer det så kan du jo bare bruke samme filmen om igjen og om igjen.*

Videre kommer elevene, på tiende trinn frem til at de opplever at de har nok lekser på skolen, og ikke ser behov for lekser i kroppsøving. Et av argumentene elevene kommer med er at de fleste elevene har treninger på fritiden.

Elevene på åttende trinn forteller at det er viktig å forberede seg i forkant av tester, eller før de starter med et nytt tema. En elev forteller; «Det er jo akkurat som i de andre fagene. Hvis vi for eksempel skal ha en prøve om demokrati, så burde vi ha om det i forkant. Det burde jo være litt likt i gym». Videre foreslår elevene, på åttende trinn, at det kunne vært valgfrie lekser i kroppsøving. Leksene burde fungere som tips, fra læreren, om hva som er lurt å gjøre for å forbedre seg i faget. En elev forteller:

*Ja, at du burde helst gjør det for å bli bedre i timene. Hvis hun sier; Ta deg en løpetur... Og så skal vi ha om løping, så blir jo du bedre i det da. Men hvis du går på veldig mye treninger og sånn så går det fint om du ikke gjør det.*

Wiggins og McTighe (2005) trekker frem at elevene selv skal kunne avgjøre om de har nådd målene for opplæringen, og dermed er det viktig at målene er synliggjort for elevene. Elevene må da vite hva de skal jobbe med, hvorfor de skal jobbe med dette, hva de får igjen for å jobbe med det, hvordan det henger sammen med det de har gjort tidligere og hvordan de vil vise at de har lært det (Wiggins & McTighe, 2005). I likhet med tidligere forskning, forteller elevene, her i studien, at de ønsker begrenset bruk av fysiske tester. Lærerne, som var informanter hos Lillehammer (2016), forteller at de bruker fysiske tester, men i hovedsak i aktiviteter elevene har øvd på i forkant. Lærerne forteller at de legger vekt på fremgang, fremfor resultatene i seg selv, noe også elevene i denne studien foreslår. I Tveit sin studie fra 2017 er elevene konstruktive og forteller at ferdighetstester, med vurderingssamtaler i

etterkant, kan være en fin løsning for å få vite hvordan de ligger an i faget. Elevene i denne studien foreslår at fysiske eller tekniske tester bør vurderes etter fremgang og gjennomføres uten resten av klassen som publikum. Generelt forteller elevene at innsats bør være vurderingsgrunnlaget i fysiske ferdigheter, mens praktiske prøver kan fokuseres mer mot tekniske ferdigheter. Det er også viktig å få mulighet til å forberede seg til tester, trekker elevene frem.

Lillehammer (2016) har funnet at flere lærere bruker lekser, innleveringer og treningsdagbøker eller treningslogg som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Funn i denne studien viser at flere av elevene ikke ønsker lekser i kroppsøving, og at lekser eventuelt kunne vært frivillig. Elevene er opptatt av at en del elever trenger å øke aktivitetsnivået, og at det dermed kunne være en ide med valgfrie lekser, som fungerer som forberedelse eller øving til aktiviteter de skal ha i kroppsøving.

Kvaliteten på kompetansen i et fag skal vurderes med utgangspunkt i kompetansemålene som kommer frem i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Elevene forteller at kompetansemålene i kroppsøving handler om innsats og litt prestasjoner, noe som tyder på at de ikke har detaljert kunnskap om kompetansemålene i faget. Wiggins og McTighe (2005) trekker frem at det er viktig at elevene vet hva de får igjen for å jobbe med de ulike temaene i skolen. Elevene forteller at de ikke mener kroppsøving kan gi dem motivasjon til å være aktive etter endt skolegang, og at formålet med faget er å være litt i aktivitet og få avveksling fra teoriundervisning. Elevene forteller at innsats teller opptil 92,5% av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, og at de er svært usikre på hva innsats egentlig er. Dette kan være noe av årsaken til at elevene forteller at de ikke opplever at faget gir dem motivasjon til livlangbevegelsesglede.

Elevene ønsker tettere oppfølging fra læreren underveis i skoleåret. Videre forteller elevene om at de ønsker å få vite mer om hva som er grunnlaget for karakterene, og mulighet til å forbedre seg underveis. Den nye læreplanen, LK20, er delt inn i kjerneelementer og målet er at elevene skal oppleve kroppsøving som et mer variert fag (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Innsats, øving, deltagelse og samarbeid skal ha en sterk rolle i forbindelse med kompetansen i

faget. I tillegg er det trukket frem at elevene skal utforske sin egen identitet og selvbygge, og forstå sammenhengen mellom bevegelse, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Funn og diskusjon i denne studien viser at elevene er opptatt av at innsats, deltagelse og samarbeid skal være en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Videre vil det være aktuelt for lærere, som skal jobbe med implementering av LK20, å tydeliggjøre vurderingskriteriene for elevene, og ikke minst følge opp kriteriene som er satt.

### **6.3.3 Vurdering - elevmedvirkning**

Elever skal utvikle forståelse for hva egen innsats har å si for å oppnå mål de har satt seg. (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Nicol og Macfarlane-Dick (2006) har trukket frem at elever skal være aktivt deltagende i vurderings- og læringsprosessene. Stortingsmelding 22 (2010-2011) peker på viktigheten av å kunne anvende kunnskap om vurdering for å fremme elevenes læring, altså vurdering for læring. Arbeid med vurdering for læring kan forstås som en kollektiv dannelsesreise hvor det er like viktig å rette oppmerksomheten mot prosessen som produktet (Steinsholt & Dobson, 2011). Elever som får medvirke i undervisning og vurdering vil kunne utvikle eierskap til læringsprosessen, noe som er trukket frem i Prinsipper for opplæringen i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015e).

For å legge til rette for at elever skal delta aktivt i vurderingsarbeidet, må lærere planlegge undervisning som gir rom for at elevene kan involvere seg i læringsprosessene (Tassinari, 2011). Elever som tar initiativ til egen læring, og evner å reflektere over hele læringsprosessen, kan sees på som autonome. Det at elever tar ansvar for egen læring innebærer for eksempel å være forberedt til undervisningen gjennom å ha lest seg opp på temaer i forkant og ta initiativ til evaluering av medelever (Tassinari, 2011). Elevene på niende trinn trekker frem at hvis de kunne være med å påvirke hvordan de skal bli vurdert, så er det kanskje litt lettere for dem å gjøre sitt beste.

Alle fokusgruppene får spørsmål om de kunne tenke seg å bidra med vurdering av hverandre i kroppsøving. På niende trinn forteller elevene at de gjerne kunne vurdert hverandre. Videre forteller elevene at det har veldig mye å si hvem de kommer på gruppe med i forbindelse med hverandrevurdering. En elev forteller:



*Ja, tingen er hvis man kommer med... Man skal jo liksom kunne gi kritikk til den personen uten å tenke at man sier noe feil da. Læreren har kanskje lettere for det, fordi det er en lærer; men hvis jeg for eksempel skal gi til en jeg ikke kjenner så godt, eller ikke er så god venn med... så blir det litt sånn; Kan jeg si det? eller blir det for slemt... Hvis jeg skal vurdere andre da...*

Elevene trekker frem at de opplever at det ville være viktig at læreren får vite hvilken vurdering elevene gir hverandre. «For ellers kunne ting bli veldig unøyaktig», forteller elevene på niende trinn. Elevene forteller at de uansett ikke tror at læreren kan bruke vurderingen elevene gjør av hverandre i sitt vurderingsarbeid. En elev forteller:

*Nei, jeg tror ikke hun tar det med... Hun har egne øyne og ser selv... Jeg tror det er for at alle skal føle seg mer trygg i klassen, for at alle skal føle seg bedre. Ikke for at hun skal endre karakteren din.*

Videre blir elevene på niende trinn utfordret på hvordan de tenker seg at læreren kunne brukt hverandrevurderingene i sin vurdering av elevene. Elevene er usikre på om dette ville være nyttig, fordi elevene opplever ikke at de har nok kunnskap og ferdigheter til å gi hensiktsmessige tilbakemeldinger.

Gruppen fra åttende trinn forteller at de er skeptiske til hverandrevurdering i kroppsøving. En elev forteller:

*Kanskje av læreren, men ikke av hverandre... fordi, det er liksom... Det kan virke litt dømmende; Du gjør det der feil! Liksom... Det blir litt feil å si det... For vi er jo forskjellige, og har forskjellig utgangspunkt og sånn.*

Videre forteller elevene, på åttende trinn, at det er fint å skryte av hverandre, men at de er redd for at medelevene kan bli lei seg dersom de får, det elevene kaller «...dømmende kommentarer...». Elevene forteller at det er bedre å bli vurdert av læreren, treneren eller den

som er ansvarlig for aktiviteten. Kommentarene vil da føles mer troverdige.

Videre blir elevene spurt om de ønsker å gjøre egenvurdering i kroppsøving. Gruppen fra tiende trinn forteller at det vil de gjerne, og foreslår at det kan gjennomføres i forbindelse med samtale med læreren. I en slik samtale ønsker elevene å få vite fra læreren hva de må jobbe med og hvilken karakter de ligger an til, og i tillegg få mulighet til å fortelle læreren hvordan de vurderer seg selv. Elevene forteller at egenvurdering ikke har noe nytte, hvis ikke de får diskutere vurderingene med læreren sin.

Elevene på niende trinn forteller også at egenvurdering bør knyttes sammen med underveisvurdering, slik at elevene kan få medvirke til diskusjonen rundt vurderingen deres. På den måten kan kanskje egenvurdering være en god ide. Videre presiserer elevene at det ville være positivt dersom de fikk fortelle læreren hvordan de selv synes de har gjort det i forhold til vurderingskriteriene. En elev forteller:

*Kanskje ja... Da kunne du liksom levert til læreren hvordan du synes du jobber selv. Kanskje ja, for å vise henne hvordan vi ser på det eller hvordan vi synes vi jobber selv. Så kan heller hun rette på oss, eller gi oss tilbakemeldinger på hva vi kan gjøre bedre. I stedet for å bare holde det for seg selv, og så gi oss en karakter...*

Elevene på åttende trinn forteller først at de ikke ser behov for å ha egenvurdering. Videre utdyper forskeren, og spør elevene om de ønsker muligheten til å snakke med læreren om hvordan de vurderer seg selv. Da snur elevene og forteller:

*Ja, kanskje... Eller det jo kanskje litt viktig å få lov til å si hva du synes du var god til... Da sier hun kanskje; Oi, ja, det var du jo god til. At du liksom får fortelle hva du var god til. Og da tenker de; Åja, det ja!*

Diskusjonen går videre, om samme tema, og elevene kommer frem til at læreren har svært mange elever og det er dermed ikke så lett å se alle elevene hele tiden. Dersom elevene selv får lov til å komme med innspill til læreren, kan de gjøre læreren oppmerksom på elementer

som kanskje har blitt oversett, sier de.

Til slutt legger elevene på åttende trinn til; «Vi burde liksom blitt spurt. Hvordan er det dere vil bli vurdert. Det har ikke vi blitt spurt om. Vi har bare fått; Dette vil dere bli vurdert i...».

Lærerne som var informanter i Hodgson et al. (2010) oppgir at de benytter varierte former for elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, men at dette i hovedsak begrenser seg til egenvurdering. Til tross for at lærerne oppgir at de legger opp til egenvurdering, får elevene i liten grad være med å sette rammen for vurderingene. I tillegg blir egenvurderingene kun sporadisk gjennomført (Hodgson et al., 2010), noe som stemmer overens med funn i denne studien.

Kolbeinsen (2016) har pekt på at elever ønsker å være mer delaktige i undervisningen og vurderingsprosessene. Leirhaug og Annerstedt (2015) kom frem til, med et utgangspunkt på 1468 informanter fra 15-19 år, at omtrent halvparten av elevene får være med å vurdere eget arbeid. Funn, fra 4 fokusgruppeintervju, i denne studien viser at elevene i svært liten grad får vurdere seg selv i kroppsøving. Stølen (2014) har trukket frem at den største utfordringen i forbindelse med elevmedvirkning i vurdering virker å være kommunikasjon mellom lærer og elev. Elever forteller at de også selv kan være mer aktiv i å kommunisere og komme med innspill og spørsmål til læreren (Stølen, 2014). Elevene i denne studien forteller at egenvurdering er noe de bare gjør, og som ikke har noen hensikt.

Et av Black og Wiliam (2009) sine fem prinsipper for vurdering for læring handler om at lærerne skal legge til rette for hverandrevurdering og egenvurdering. Videre trekker de frem at lærer og elev er ansvarlig for at det skjer læring og begge parter må ta aktivt del i læringen (Black og Wiliam, 2009). Elevene, i denne studien, peker imidlertid på utfordringer både med egenvurdering og hverandrevurdering. Blant annet opplever de manglende kunnskap til å gjøre nyttige vurderinger av hverandre og seg selv. I tillegg forteller elevene at det er avgjørende at vurderingene de gjør har en mening, utover det å vurdere seg selv eller andre. Elevene er opptatt av å få snakke med læreren om vurderingene som blir gitt. Leirhaug (2016) har tidligere understreket at uten et solid forarbeid med å klargjøre kriterier og rammen for

hva og hvorfor det skal gis vurdering, er det overhengende fare for at elevene stort sett vil kommentere god innsats og jobbing fremfor å bidra med meningsfull læringsrettet feedback. Leirhaug (2016) presiserer også at hverandrevurdering forutsetter et trygt og åpent læringsmiljø, slik at de forstår at hverandrevurdering handler om å støtte læringsprosessen og ikke om å dømme en ferdig prestasjon. Funn viser at elevene forbinder hverandrevurdering, og kanskje vurdering generelt, med kritiske kommentarer. Dermed er de redd for å såre medelevene hvis de skal vurdere hverandre. Både elevenes manglende kunnskap om vurdering, og lite erfaring med egen- og hverandrevurdering, påvirker hva de synes om denne type vurdering. Elevene kommer likevel frem til at de gjerne kan gjøre egen- og hverandrevurdering, dersom læreren legger til rette for at vurderingene skal bli nyttige.

Ser vi igjen fremover mot LK20, ser vi at god vurdering defineres som vurdering der elevene får være delaktige og blir hørt i vurderingsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene skal være med å vurdere sin egen utvikling, få være aktive i medvirkningen i læringsprosessen og de skal reflektere over egen utvikling. Videre skal elevene utvikle forståelse for at alle er forskjellige og har forskjellige forutsetninger og muligheter, og at alle likevel skal inkluderes (Kunnskapsdepartementet, 2019). Funn og diskusjon i denne studien viser at egen- og hverandrevurdering kun blir sporadisk brukt, men det finnes et potensiale for utvidet bruk. Lærere som skal planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning i LK20 må ta tak i elevmedvirkning. Elevmedvirkning handler blant annet om å ta hensyn til elevenes ønsker om å få diskutere vurderingene med læreren sin og at vurderingene har ha en verdi, altså oppleves som betydningsfull for elevene.

## **7.0 Oppsummerende avslutning**

Hensikten med denne studien var å få frem noen elevers stemme og deres fortellinger om vurdering generelt, slik de opplever det på ungdomsskolen og spesielt for faget kroppsøving. Det har vært spesielt viktig å løfte frem elevenes egne ønsker for vurdering i kroppsøving. I denne oppsummerende avslutningen blir hovedfunnene oppsummert innenfor tre temaer, i tråd med temaene som er brukt i kapittel seks. Første tema handler om hva elevene fortalte om vurdering generelt i ungdomsskolen, neste tema handler om hva elevene forteller om

vurdering i kroppsøving og siste tema handler om hvilke ønsker for vurdering i kroppsøving elevene i denne studien trakk frem. Elevene har vært elever i en skole med LK06 som læreplan, men vi er på vei ut av gjeldende læreplan, og hvis kunnskap fra disse resultatene skal gi mening i skolen, er det avgjørende å se fremover mot den kommende læreplanen, LK20.

Funnene kan tolkes som at det fremdeles er behov for mer kunnskap rundt hvordan elevene opplever vurdering, hvilke faguttrykk som er forventet at elevene kjenner til når det gjelder vurdering og hva elevene oppfatter at lærere legger i ulike faguttrykk. Funnene indikerer at elevene opplever at det er mange ord og begrep som lærerne bruker som elevene oppfatter at kan ha ulikt meningsinnhold fra gang til gang. I samtale med elevene var det også tydelig at de selv hadde vansker med å forstå faguttrykk som kompetansemål, og begrep som omhandlet vurdering og vurderingskriterier.

Elevene forteller at de øver inn pensum til prøver for å få en god vurdering, ofte en karakter, men at de glemmer mye av pensum kort tid etterpå. Nye læreplaner fører ofte med seg nye ord og begrep, som kan forstås ulikt av elever, lærere og foresatte. Det vil alltid være viktig å løfte frem begrep fra læreplanen, hvordan lærere tolker dem og hva som legges inn av meningsinnhold og om elevene forstår ord og begrep. Elever, som utsettes for vurdering, ønsker å få stille spørsmål, gi innspill og få diskutere begrepsavklaringer. Elevene ønsker også at det er en konsekvent bruk av faguttrykk i både muntlig og skriftlig språk.

I LK20 er dybdelæring et av de mest sentrale begrepene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Wiggins og McTighe (2005) har tidligere poengtert at det er viktig at elevene forstår betydningen av «Big Ideas», som handler om at elevene må forstå sentrale ideer i kjernen av fagene. For at lærere skal hjelpe elevene til dybdelæring er det avgjørende at det nettopp gjøres begrepsavklaringer i fellesskap og at det fortsatt arbeides med formativ vurdering.

Når elevene ble spurt om å fortelle hvordan de opplever vurderingen de utsettes for ble det raskt tydelig at kroppsøving skiller seg fra andre fag, blant annet på grunn av at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. I tillegg trakk elevene frem at de opplever å få svært få

tilbakemeldinger og vurderinger i kroppsøving, sammenlignet med andre fag. Elevene forteller at de i utgangspunktet ser på kroppsøving som et viktig fag, et fag som skal bidra til å få dem i fysisk aktivitet, men på grunn av manglende underveisvurdering opplever de likevel faget som mindre viktig. Samtidig forteller elevene at de ønsker at det skal være mer fokus på læring i faget. Slik de opplever faget nå, kan det tolkes at elevene ikke ser utbytte for fremtiden. Kunnskap fra denne studien skal kunne være til hjelp for fremtidens kroppsøvingslærere, og funn viser at det kan se ut som om det fremdeles er behov for å ta hensyn til elevenes opplevelser om manglende vurdering, og involvere elevene mer i ulike prosesser i vurderingsarbeidet. Wiggins og McTighe (2005) er svært tydelige på at elever skal vite hvordan de skal vise hva de har lært, noe som vil være med å gi læringsprosessene mening og verdi. Fremtidige lærere må ta utgangspunkt i elevmedvirkning i planlegging av undervisning. I tråd med Wiggins og McTighe (2005) er det nødvendig at lærere er sikre på at elevene forstår hva de skal lære, hva de skal arbeide med og hvordan de blir vurdert. Elevene må involveres før lærerne konkretiserer undervisningen.

I fremtidens skole, LK20, er elevmedvirkning fremhevet. Elevene skal få være aktive medborgere i egne liv. Funn i denne studien viser at elevene kun sporadisk deltar i vurderingsarbeidet i kroppsøving, gjennom egen- og hverandrevurdering. Black og Wiliam (2009) har trukket frem at det er viktig å legge til rette for egen- og hverandrevurdering, blant annet for å skape diskusjon og dialog omkring situasjoner som kan avdekke læring. Ingen elever i denne studien, hverken på 8., 9. eller 10. trinn forteller at de involveres i diskusjoner om hva de skal lære i kroppsøving, hvordan de skal vurderes eller hvordan de ønsker å bli vurdert. Elevene ønsker mer egen- og hverandrevurdering, men forteller også at de trenger mer kompetanse for å gjøre konstruktive vurderinger. Dette ønsket fra elevene samsvarer godt med andre funn i studien som viser at elevene har lite kjennskap til ord og begrep om vurdering, og at de opplever uklare vurderingskriterier.

I LK20 er det et ønske om aktive, utforskende elever, elever som skal forstå og se sammenhenger. Dette vil fordre at elevene får jevnlig tilbakemeldinger, slik at de vet hvordan de kan videreutvikle kompetansen sin i faget. En vedvarende innsats på formativ vurdering bør vektlegges av lærere som ønsker at elevene skal oppleve vurderingene de får

som læringsfremmende. Innsats, deltagelse og samarbeid skal være en viktig del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingsfaget i fremtiden, og lærerne som skal jobbe med implementering av LK20 må fortsatt jobbe med å tydeliggjøre vurderingskriteriene for elevene.

Denne studien er gjort med et begrenset utvalg og funnene kan dermed ikke generaliseres til å gjelde for alle elever. Funnene kan heller ikke si noe om lærernes vurderingskompetanse, og diskusjonen er ingen kritikk av lærerne. Både datainnsamling, analyse og diskusjon kan ha blitt påvirket av blant annet forskerens forforståelse, selv om det i datainnsamlingen var en bevissthet rundt nettopp det.

I denne studien er ikke lærerens stemme tatt med, men det er heller ikke nødvendig for å løfte frem elevenes egne opplevelser. Barn og unge er autonome mennesker, som må tas på alvor, blant annet gjennom å lytte til det de sier. Det er elevene som utsettes for fagene, undervisning og vurdering i skolen og det er nettopp derfor elevenes stemme er så viktig. De det gjelder må få en aktiv stemme i egne liv, i skolen og i vurderingen. Kunnskapen fra denne studien kan ses på som en påminning om og presisering av hvor viktig elevene selv syns det er at de involveres. Først og fremst har denne studien kommet frem til at elever ønsker å være mer delaktige og ha vurderingsformer der de kan være med å påvirke. I tillegg ønsker elevene mye mer tilbakemeldinger fra læreren i kroppsøving, blant annet for å gjøre det mer motiverende å arbeide med faget, og for å kunne utvikle seg videre.

### **7.1 Veien videre**

Studien har hatt som formål å løfte frem elevenes opplevelser rundt vurdering i kroppsøving, med spesielt fokus på elevenes ønsker for vurdering i faget. Det er flere tidligere studier som har sett på vurdering i skolen og i kroppsøving, og flere studier som har elever som informanter, men dette gjelder i stor grad elever i videregående opplæring. Det er mindre forskning gjort med ungdomsskoleelever som informanter, og svært lite der elevenes ønsker for vurdering i kroppsøving er tematisert. Kunnskap fra denne studien kan bidra på det feltet, men det er fortsatt behov for mer forskning på samme tema.

Informantene i studien er elever som får undervisning og vurdering med utgangspunkt i LK06. Men funnene er diskutert med et blikk fremover til LK20, og skal kunne være et bidrag til lærere som skal arbeide med kroppsøving i fremtiden. I LK20 er det definert tre overordnede tverrfaglige tema, der det ene handler om at elevene skal være aktive medborgere i egne liv. Dette er noe av årsaken til at funn om elevenes ønsker for vurdering i kroppsøving, vil kunne gi nyttig kunnskap til lærere. I den forbindelse ville det også kunne være interessant å følge opp funnene fra denne studien, for eksempel gjennom følgeforskning i oppstarten av LK20. Informantene her fortalte at de selv kunne spurt lærerne mer om vurderinger, men at de sjelden gjorde det. Kunnskap fra denne studien kan kanskje inspirere lærere til å tydeliggjøre for elevene at de selv kan ta initiativ til kommunikasjon med lærerne rundt vurdering. Det vil muligens være behov for forskning som utforsker hvordan elever tar kontakt med lærere, kanskje intervensjonsstudier som prøver ut ulike verktøy for kommunikasjon mellom elev og lærer i kroppsøvingfaget.

LK20 ligger klar, og med denne planen kommer det mange nye begrep og formuleringer knyttet til nye kompetansemål, som også kan bety nye vurderingsformer. Funn i denne studien viser at elever allerede synes det er utfordrende å vite hva de skal lære, hvordan de blir vurdert og hva som er vurderingskriteriene, selv om gjeldende læreplan har vært operasjonalisert i 14 år. Det kunne derfor kanskje være interessant å teste ut nye vurderingsformer i samarbeid med lærere og elever, og undersøke hva elevene synes om disse. Det kunne føre til at det tidlig i prosessen ble samlet inn nyttig kunnskap om elevenes erfaringer med ny læreplan.

Flere tidligere studier har trukket frem at lærere ønsker mer kunnskap om vurdering. Det er også viktig å få frem i hvilken grad lærerstudenter er kvalifisert til å mestre vurderingsarbeidet i skolen. Derfor vil det være behov for forskning hvor lærerutdanningen blir studert, spesielt etter at LK20 er iverksatt som læreplan i grunnopplæringen. Med bakgrunn i at elever er usikre på betydningen av fagbegrep om vurdering og vurderingskriterier, er det sentralt å sikre at fremtidige kroppsøvingslærere har kompetanse i å være i dialog med elevene, diskutere med dem og ta elevmedvirkning i vurderingsarbeidet på alvor. De femårige grunnskolelærerutdanningene må sørge for at studenter sikres kompetanse



i vurderingspraksis.

## 8.0 Referanser

- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»: om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2017 (1), 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A. K., & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/225309>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. (Doktorsavhandling, Høgskolen i Telemark). Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Braathen, F. (2020, 14. januar). Foreslår eksamen i kroppsøving, musikk og kunst og håndverk for ungdomsskoleelever. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/rAyoKK/foreslaar-eksamen-i-kroppsoeving-musikk-og-kunst-og-haandverk-for-ungdomsskoleelever?>
- Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. London: Continuum.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dam, L. (2015). Elevernes læring Lærernes ansvar: Udvikling af elevautonomi. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog-og kulturpædagogik*, 21(61), 9-9. Hentet fra <https://>

scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:yzul4\_H1JSsJ:scholar.google.com/  
&hl=no&as\_sdt=0,5&scioq=Dam,+L.+(2015).+Elevernes+læring+Lærernes+ansvar:  
+Udvikling+af+elevautonomi.+Sprogforum.+%09%09Tidsskrift+for+sprog-og  
+kulturp dagogik,+21(61),+9-9.+

Danielsen, A.G. (2010). Lærerens møte med elevene og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94, 462-475. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481587/npt-2010-6-4-Danielsen.pdf?sequence=1>

De forente nasjoner (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Artikkel 12.* (Norsk, Overs. 2003). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)

Dobson, S., Engh, R., Hartberg, E., Gamlem, S. M. & Tellefsen, H. K. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med implementering av vurdering for læring på ungdomstrinnet.* Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverkungdomstrinnet\\_bakgrunnsdokument\\_vurdering\\_for\\_laring\\_vedlegg\\_5.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverkungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf)

Dweck, C. S. (2008). The Secret to Raising Smart Kids. *Scientific American Mind*, 18(6), 36-43. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/24939762>

Engh, K. R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(02), 107-119. Hentet fra [https://www.idunn.no/npt/2007/02/elevmedvirkning\\_i\\_vurderingsarbeidet](https://www.idunn.no/npt/2007/02/elevmedvirkning_i_vurderingsarbeidet)

Engh, R., Høihilder, E. K. og Dobson, S. (2007). *Vurdering for læring.* Oslo: Høyskoleforlaget.

Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur.* Oslo: Høyskoleforlaget.

Eide, L. H. (2011). *Vurdering av læring i kroppsøving: hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring.* (Masteroppgave, Norges idrettshøyskole).

Elevombudet. (u.å.). Elevmedvirkning:   bli inkludert, verdsatt og hørt. Hentet fra <https://elevombud.no/public/assets/images/Elevmedvirkningshefte-pdf.pdf>

Fjørtoft, H. (2017). *Effektiv planlegging og vurdering: Læring med mål og kriterier i skolen.*

- (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2009). Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæringslova - Rett til vurdering. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-1>
- Forskrift til opplæringslova. (2009). Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæringslova - Formålet med vurdering. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-2>
- Forskrift til opplæringslova. (2016). Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæringslova - Dialog om annen utvikling. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-8>
- Forskrift til opplæringslova. (2009). Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæringslova - Undervegsvurdering. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-11>
- Forskrift til opplæringslova. (2016). Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæringslova, II. Undervegsvurdering - Eigenvurdering. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-12>
- Forskrift til opplæringslova (2008). Særskilte regler om fagopplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_13](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_13)
- Forskrift til opplæringslova (2011). Oppfølgingstenesta i videregående opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_15](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_15)
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. (A.M. Sheridan, Overs.) New York City: Pantheon Books.
- Fretland, R. N., Lauritzen, Å., Fossøy, J., & Leirhaug, P. E. (2020). Fair play i kroppssøving – styringsreiskap eller danning? *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*, 14(1), 23-38. Hentet fra: <https://doi.org/10.23865/up.v14.2069>
- Gjerde, S. (2010). *Coaching, Hva, hvorfor, hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjertsen, Å. H. (2015). «Det her gjør jeg bare for å få en karakter». *Elevers erfaringer og meninger om vurderingspraksis, alternative vurderingsuttrykk og karaktervurderingens innflytelse på motivasjonen for å oppnå hovedmålene i*

- kroppsoving i videregående skole.* (Masteroppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag).
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis: profesjonalitet i skolen.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet. Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteratur. *Norsklæreren*, 3, 60–72.
- Hagen, K. (2015). *Hva er formålet med kroppsovingfaget?* (Masteroppgave, Høgskolen i Hedemark).
- Hammersley, M. (1987). Some notes on the terms ‘validity’ and ‘reliability’ [1]. *British educational research journal*, 13(1), 73-82
- Hansen, E. Å. (2017). *Vurdering i kroppsoving—en stor utfordring! : Hvordan erfarer lærere og elever i ungdomsskolen elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer ligger til grunn i vurderingen?* (Masteroppgave, Universitetet i Agder).
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *Assessment and learning*, 2, 95-110.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - For lærere.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. og Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under Kunnskapsløftet – Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis.* NF-rapport 17. Nordlandsforskning, Bodø.
- Hoel, T. L. (1998). Læring og undervisning i et dialogisk perspektiv. *Utbildning och Demokrati-tidskrift för didaktik och utbildningspolitikk*, 7(2), 67-77.
- Holthe, A., Hallås, O., Styve, E. T., & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for opplæringen i de praktisk-estetiske fagene-en case studie. *Acta Didactica Norge*, 7(1), (Art 13, 19 sider). <https://doi.org/10.5617/adno.1118>
- Hopfenbeck, T. N., Thronsen, I., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring.* (Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»). Universitetet i Oslo.
- Hopmann, S. (2015). Didaktik meets Curriculum’ revisited: historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1). <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.27007>
- Hølleland, H. (Ed.). (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet: begrunnelser, løsninger og utfordringer.* Oslo: Cappelen.

- Illeris, K. (2017). *Læring*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Imsen, G. (2016). *Lærerenes verden - Innføring i generell didaktikk* (5. Utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode, 2*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen, M74*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen, M87*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kolbeinsen, L. S. (2016). *"Det viktigste er jo hvordan du presterer i gymmen": en kvalitativ studie av elevers erfaringer med kroppsøvingfaget*. (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (LK06). Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren; Rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11 (2008–2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Fagfornyelsen (LK20)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2013). *Hvorfor innsats i kroppsøving?* Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Leirhaug, P. E. (2016a). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298–314. <https://doi.org/10.1177/1356336X15606473>
- Leirhaug, P. E. (2016b). *"Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring» En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge*. (Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1>
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leirhaug, P. E, MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016) 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers, *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>
- Lillehammer, I. (2016). «Det er urettferdig å vurdere elefanter og apekatter ut fra hvor gode de er til å klatre i trær». *En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis ved ungdomsskoler i Stavanger*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger).
- Loland, S. (2004). Kroppsøvlingsfaget - Moral, medisin og opplevelse. *Landslaget Fysisk Fostring i Skolen*, (6), 22-24.
- 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, 57–76.

- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference: On the job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. (Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171303/Midthaugen%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Midtsundstad, J. H. & Willbergh, I. (2010). *Diaktikk: Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøving sfaget i grunnskolen*. Høgskolen i Hedmark, Elverum. Hentet fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/52121742.pdf>
- Moen, K. M., Westlie, K., & Skille, E. Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(01), 5-18.
- Neumann, C. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Nordgreen, E. (2017). *Gode relasjoner mellom lærer og elev*. Læringsmiljøseneteret, Stavanger.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon til Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Nyrnes, A. (2017). Grøn Topologi. Ei nylesing av Vergils hjul. *Kultur & Klasse*, 45(123), 269–290. <https://doi.org/10.7146/kok.v45i123.96840>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, 1, 19.
- Sandberg, J. H. (2019). «Gym er fortsatt gøy, men ikke YES»: En kvalitativ undersøkelse om hvordan 9. klassinger opplever kroppsøving nå sammenlignet med på barnetrinnet.

- (Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet).
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Morland, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser*. (Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)). NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivisdelrapport-1endelig-versjon-med-korrekt-isdn.pdf>
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. (Delrapport 2 fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (FIVIS)). NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/fivis2.pdf>
- Scharle, Á., & Szabó, A. (2000). *Leamer Autonomy, a guide to developing leamer responsibility*. Cambridge: CUP.
- Steinsholt, K., & Dobson, S. (2011). *Dannelse: introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Abingdon: Routledge.
- Stoltz, S. A. (2014). *The philosophy of physical education. A new perspective*. New York: Routledge.
- Stølen, H. (2014). *Elevmedvirkning i faget kroppsøving: en kvalitativ undersøkelse med ni elever i den videregående skole*. (Masteroppgave, Norges idrettshøyskole).
- Tassinari, M. G. (2012). Evaluating learner autonomy: A dynamic model with descriptors. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 24-40. Hentet fra <https://sisaljournal.org/archives/march12/tassinari/?shared=email&msg=fail>
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. og Dale, E.L. (2009). *Bedre vurdering for læring*. (Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»). Universitetet i Oslo, Enhet for Kvantitative Utdanningsanalyser.
- Thorsnæs, E. M. S. (2019). *På hvilken måte opplever elever i videregående skole formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende?* (Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet).
- Thue, F. W. (2019) Den historiske allmenndannelse. *Historisk tidsskrift*, 98(02), 167-190.



<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>

- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjønn, H. og Ræder H. G. (2020). Elevmedvirkning i vurderingsarbeid. *Bedre Skole, 2020 (1)*, 20-25.
- Tveit, K. (2017). *Eg har ein slags ide, 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.* (Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet).
- Utdanningsdirektoratet. (2007) *Et felles løft for bedre vurderingspraksis - en veiledning.*  
Hentet fra [http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Vurdering\\_veiledningshefte\\_2.pdf](http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Endringer i faget kroppsøving* (8 - 2012). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger.*  
Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving.* (KRO1-04). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Kroppsøving - Veiledning til læreplan.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Prinsipper for opplæringen.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å forstå kompetanse.* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i kroppsøving.* (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Utprøving av eksamen i praktiske og estetiske fag.* Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/utproving-av-eksamen->

i-praktiske-og-estetiske-fag/

- Vinje, E. E & Bratteborg, S. (2016a). Vurdering i kroppsøvningsfaget - gamle og nye utfordringer. I Vinje, E. E. (Red.). *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer* (s. 32-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. & Brattenborg, S. (2016b). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I Vinje, E. (Red.) *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer* (s. 51-66). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E. (2016c.). *Kroppsøvningsdidaktiske utfordringer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018): *Læringsmiljøprosjektet*. (Sluttrapport for evalueringen av Læringsmiljøprosjektet.) NTNU, Trondheim.
- Wendelborg, C., Røe, M., Buland, T. & Hygen, B. (2019). *Elevundersøkelsen 2018: Analyse av Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen*. (Rapport 2019. Mangfold og inkludering). NTNU, Trondheim.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2005) *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development. Hentet fra [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=N2EfKlyUN4QC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Wiggins+%26+McTighe,+2005&ots=gpaHpcQO3r&sig=90\\_PNBvcQaMhd7zI4oBP6iu2Hw&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Wiggins%20%26%20McTighe%2C%202005&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=N2EfKlyUN4QC&oi=fnd&pg=PR6&dq=Wiggins+%26+McTighe,+2005&ots=gpaHpcQO3r&sig=90_PNBvcQaMhd7zI4oBP6iu2Hw&redir_esc=y#v=onepage&q=Wiggins%20%26%20McTighe%2C%202005&f=false)
- Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving?: hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd Kunnskapsløftet 2006?* (Masteroppgave, Norges idrettshøyskole).
- Øyehaug, H. K. (2016). *"Innsats" i kroppsøving i ungdomsskolen: ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elever og lærarar om innsatsforskrifta i kroppsøving* (Masteroppgave, Norges idrettshøyskole).

## 9.0 Vedlegg

### VEDLEGG NR 1:

#### Intervjuguide - Elevers opplevelse av vurdering i fagene, og spesielt kroppsøving

Problemstilling: «Hvilke refleksjoner gjør ungdomsskoleelever rundt vurderingssituasjoner i kroppsøving, og hvordan ønsker elevene at man i en skolekontekst skal identifisere om målsetningene for undervisning er oppnådd?»

Teori: Det teoretiske grunnlaget for dette prosjektet baserer seg på teorien om «Baklengs planlegging» (Wiggins & McTighe, 2005). Denne teorien går ut på at å sikre en rød tråd gjennom hele undervisningen. Hovedpoenget er at lærerne i forkant skal ha en klar plan for målet med undervisningen. En slik planlegging har tre faser; Den første er å beskrive hvordan man forventer at resultatet av undervisningen skal bli, den andre er å definere hvordan vi kan identifisere om resultatene er oppnådd og den siste fasen handler om å planlegge innhold i undervisningen. Dette kan for mange være litt omvendt (Wiggins & McTighe, 2005). Hovedfokus i dette prosjektet blir på fase 2 som handler om hvordan lærere kan identifisere om resultatene er oppnådd, altså en type vurdering.

For å finne svar på dette ønsker jeg å få frem elevstemmen og få kunnskap om hvordan elevene opplever at lærerne finner ut om målsetningene for undervisningen er nådd. Å finne ut om målsetningene for undervisningen er oppnådd kan gjøres på ulike måter, som for eksempel at lærerne kontrollerer underveis eller til slutt, at elevene selv kontrollerer eller at det skjer kollektive former for vurdering. Lærerne kan ikke bestemme om læring finner sted. Det er opp til eleven som «utsettes» for undervisningen. I en skolekontekst er det også et mål om at undervisning i skolen skal ha en allmenndannende effekt. Danning er en aktiv virksomhet fra personens side. Det er en livslang prosess som ingen kan tvinges til og undervisning kan bare gi et bidrag til danning.

Med dette prosjektet ønsker jeg å finne ny kunnskap om hva ungdomsskoleelever tenker om hvordan deres lærere identifiserer om målsetningene fra undervisningen er oppnådd, hvordan

de som elever eventuelt får delta aktivt med vurdering av egen læring, og hva de som elever selv tenker om hvordan de ønsker at oppnådde resultater eventuelt skal kontrolleres.

Resultatene i prosjektet skal vise hvordan noen vurderingspraksiser for elever i ungdomsskolen er, og hvordan elevene ønsker å dokumentere sin kompetanse.

#### Innledning:

- Presentere meg selv
- Si litt om prosjektet
- Informere om at de kan trekke seg når som helst
- Informere om at intervjuet spilles inn på bånd og hva som skjer med opptakene i etterkant
- Si at alt skal være anonymt, så de skal ikke bruke navn under intervjuene
- Antyde hvor lenge intervjuet vil vare.

#### Introduksjonsspørsmål:

- Kjenner dere til kompetansemålene i de ulike fagene?
- Hva tenker dere er formålet med faget kroppsøving?

#### Overgangsspørsmål:

- Synes dere at noen på skolen bør kontrollere om undervisningen gir resultater?
- Hvem bør kontrollere det?

#### Nøkkelspørsmålene:

##### **1. Tema: Vurdering generelt - Hvordan forstår elevene vurdering generelt?**

- Hva tenker dere på når jeg sier ordet vurdering?
- Hvilke ord og uttrykk bruker dere om vurdering?
- Hvorfor har vi vurdering i skolen?

##### **2. Tema: Ulike typer vurdering i kroppsøving - Hvilke ulike typer vurdering opplever elevene i kroppsøving?**

- Hvordan blir dere vurdert?
  - Muntlig, skriftlig, observasjon, praktiske prøver, tester osv.?
  - Hva med: Underveisvurdering, vurdering for læring og sluttvurdering?

- Hva synes dere om de ulike vurderingsformene?
  - Muntlig
  - Skriftlig
  - Observasjon
  - Praktiske prøver
  - Fysiske tester
  - Tekniske tester
  - Underveisvurdering
  - Vurdering for læring
  - Sluttvurdering
- Vurderer dere hverandre i undervisningen?
  - Hvordan foregår eventuelt denne vurderingen?
  - Hva tenker dere eventuelt om dette?
  - Er dette eventuelt knyttet til læring eller vektlegger læreren også disse vurderingene?
- Vurderer du deg selv i undervisningen?
  - Hvordan foregår eventuelt denne vurderingen?
  - Hva tenker dere eventuelt om dette?
  - Hvordan følger læreren opp egenvurderingen?
    - Har dere samtaler om egenvurderingen i etterkant?

### **3. Tema: Hvor ofte og i hvilke situasjoner blir elevene vurdert i kroppsøving?**

- Hvor ofte får dere vurdering med tilbakemelding fra læreren?
- I hvilke situasjoner blir dere vurdert? Har dere eksempler?
- Vet dere alltid at dere blir vurdert?
- Opplever dere at det er andre ting/aktiviteter enn dem dere blir vurdert i, som dere heller burde blitt vurdert i?
  - Hva er dette?
  - Hvorfor ønsker dere å bli vurdert i nettopp dette?
- Blir innsatsen i faget vurdert?
  - Hva legger dere i begrepet innsats?

- Hvor mye eller lite?
- Hva tenker dere om det?
- Fører vurderingene til mer læring?
- Hvordan mottar dere vurderinger i kroppsøving?
  - Muntlig? Skriftlig? Samtaler?

#### **4. Tema: Elevmedvirkning - På hvilken måte får elevene bidra i vurderingssituasjonene i kroppsøving?**

- Hvordan er forberedelsene i forkant av vurdering?
  - Har dere lekser eller andre spesifikke forberedelser i forkant av vurderinger?
- Får dere alltid vite hva dere skal vurderes i?
  - Knyttes vurderingssituasjonene til kompetansemålene i faget?
- Får dere komme med forslag til hvordan dere skal vurderes?

#### **5. Tema: Elevenes ønsker for vurdering - Hvordan ønsker elevene å bli vurdert i kroppsøving?**

- Hvor ofte burde dere bli vurdert?
- Blir alle vurdert på samme måte?
- Hvordan ønsker dere å vurderes i kroppsøving?
- Er der vurderingsformer fra andre fag som burde vært brukt også i kroppsøving?
- Opplever vurderingene rettferdige?
  - På lik linje som i andre fag, mer eller mindre?
- Vet dere hvordan dere ligger an før terminkarakteren kommer?
- Prestasjonsfokuset i kroppsøving blir tonet ned i den nye læreplanen, fagfornyelsen. Hva tenker dere om dette?
  - Er det fokus på prestasjoner i vurderingssituasjoner i faget i dag?
- Målet for fremtidens kroppsøvingfag er at dere elever skal holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil. Vil hvordan dere vurderes ha betydning for dette målet? Eventuelt på hvilken måte?

## VEDLEGG NR 2:

### Informasjonsskriv til skolene

#### Vil din klasse bidra i forskningsprosjektet;

*”Ungdomsskoleelevers opplevelse av vurderingssituasjoner i fagene, spesielt kroppsøving”?*

Dette er et spørsmål til deg som lærer, om elever fra din klasse kan delta i et forskningsprosjekt. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg og din klasse.

#### Formål

Dette prosjektet skal undersøke hvordan elever i ungdomsskolen opplever vurderingssituasjoner i fagene, spesielt i kroppsøving. Prosjektet er en del av Masteren: Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø, og vil ha varighet på et år.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får skolen spørsmål om å delta?

I prosjektet skal det gjennomføres gruppeintervju med elever fra 8./9./10. trinn. Fra hvert trinn trenger jeg 4-6 elever. Dersom det lar seg gjøre ønsker jeg å få elever fra klasser med forskjellige lærere i kroppsøving.

#### Hva innebærer det for skolen å delta?

Hvis du velger å bidra i prosjektet innebærer det at jeg trenger samarbeid med 3 lærere, en fra hvert trinn. Dere får informasjonsskriv til klassene, ferdig kopiert opp i konvolutter. Dersom nok elever sier ja til å delta, vil jeg trenge tid i skoletiden med elevene. Elevene blir intervjuet i grupper, en gruppe fra hvert klassetrinn, og intervjuet har en varighet på omtrent 45 min.

#### Godkjenning

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

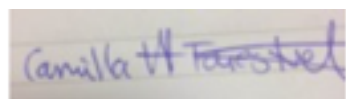
#### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Camilla Helene Hallås Farestveit, på epost ([camillahhf@gmail.com](mailto:camillahhf@gmail.com)) eller telefon: 45276048
- Veileder: Ann-Kristin Nilsen, på epost ([Ann-Kristin.Nilsen@hvl.no](mailto:Ann-Kristin.Nilsen@hvl.no)) eller telefon: 55585914

Med vennlig hilsen

Camilla Helene Hallås Farestveit (Prosjektansvarlig, Masterstudent)



## VEDLEGG NR 3:

### **Informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring**

Vil du delta i forskningsprosjektet

#### ***”Ungdomsskoleelevers opplevelse av vurderingssituasjoner i fagene, spesielt kroppsøving”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette prosjektet skal undersøke hvordan elever i ungdomsskolen opplever vurderingssituasjoner i fagene, spesielt i kroppsøving.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Prosjektet er en del av Masteren: *Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø* og ansvarlig institusjon er Høgskulen på Vestlandet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Din skole har sagt seg villig til å delta i prosjektet og dermed sendes det ut forespørsel til dere elever og foreldre.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju på ca. 30-45 min, som blir tatt opp på lydopptak. Intervjuene vil bli gjennomført i grupper med 4-5 elever i hver gruppe. Blant de som svarer ja, trekkes gruppene tilfeldig. Intervjuene vil foregå i skoletiden. Navn på elever vil ikke bli samlet inn, kun kjønn og klassetrinn.

#### **Det er frivillig å delta**

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

Ingen opplysninger vil bli delt med lærere eller andre på skolen.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være meg som student som har tilgang på dataene og alle blir anonymisert gjennom at det ikke nevnes navn, kjønn, skolenavn eller alder. Anonymiserte data vil lagres på HVL sin forskerserver.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2020. Etter at lydopptakene er skrevet og anonymisert, innen 1. jan 2020, vil de slettes.



## Godkjenning

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

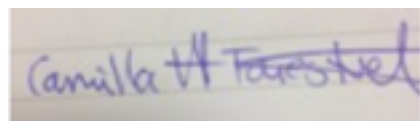
## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Camilla Helene Hallås Farestveit, på epost ([camillahf@gmail.com](mailto:camillahf@gmail.com)) eller telefon: 45276048
- Veileder: Ann-Kristin Nilsen, på epost ([Ann-Kristin.Nilsen@hvl.no](mailto:Ann-Kristin.Nilsen@hvl.no)) eller telefon: 55585914

Med vennlig hilsen

Camilla Helene Hallås Farestveit (Prosjektansvarlig, Masterstudent)



Klipp her -----

## Samtykkeerklæring som signeres av elev og foresatt og leveres til lærer onsdag 18/9.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ungdomsskoleelevers opplevelse av vurderingssituasjoner i fagene, spesielt kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju med andre elever

Jeg samtykker til at mine innspill fra gruppeintervjuet anonymiseres og behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signeres av prosjektdeltager (elev) og foresatt)

Dato: .....

Elevens underskrift: .....

Foresattes underskrift: .....

## **VEDLEGG NR 4:**

### **Godkjenning fra NSD**

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 121444 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 27.06.2019. Behandlingen kan starte.

### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### **PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ettersom du skal bruke private enheter til å behandle personopplysninger, forutsetter vi at behandlingen er i tråd med din institusjons retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger.

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!