



MASTEROPPGAVE

«(...) mest fokus og mest hodebry har vi jo med den her standpunktkarakteren da»

- En kvalitativ studie av formativ vurdering i programfaget aktivitetslære.

«(...) we are mostly focused on the final grade..»

- A qualitative study of formative assessment in the subject “activity learning”.

Evy Jasmine Erlandsen

Fysisk aktivitet og kosthold i et skoleperspektiv

Fakultetet for lærerutdanning, kultur og idrett

Hege Randi Eriksen

16. mai 2022

Sammendrag

Bakgrunn: I 2010 ble det innført en fireårig nasjonal satsing på vurdering for læring, som ble videreført fra 2014-2018. Internasjonal forskning om formativ vurdering viser at lærere opplever det som utfordrende å endre en allerede etablert vurderingspraksis, hvor den summative vurderingen står i sentrum. Tidligere forskning viser at formativ vurdering ikke er tilstrekkelig implementert i kroppsøvingfaget, nasjonalt, og at kroppsøvingslærere må arbeide mer med dette. Vi vet imidlertid lite om læreres erfaringer med implementeringen av formativ vurdering i programfaget aktivitetsslære.

Hensikt: Hensikten med prosjektet var å undersøke hvilke erfaringer et utvalg idrettsfaglærere med gjennomføring av formativ vurdering i programfaget aktivitetsslære. Problemstillingen i prosjektet er:

- a) Hvilke erfaringer har et utvalg idrettsfaglærere med gjennomføring av formativ vurdering i programfaget aktivitetsslære?

Metode: Et hermeneutisk fenomenologisk forskningdesign, med en kvalitativ forskningsmetode ble benyttet. Fem idrettsfaglærere (to kvinner og tre menn) fra tre videregående skoler ble intervjuet ved hjelp av et semistrukturert intervju. Alle lærerne underviste på programfaget aktivitetsslære. Alle informantene hadde bachelorgrad, mastergrad eller lignende innenfor idrett og/eller kroppsøving og hadde undervist i programfaget aktivitetsslære fra fire måneder til 15 år. Intervjuguiden var tematisert med de fem prinsippene for formativ vurdering:

1. Kjennetegn på kriterier for måloppnåelse
2. Tilbakemeldinger for læring
3. Egenvurdering
4. Medelevvurdering
5. Å skape situasjoner og diskusjoner som kan avdekke læring

Det innsamlede datamaterialet ble analysert ved hjelp av programvaren NVivo, og det ble benyttet en dynamisk tematisk analyse. Prosjektet hadde en induktiv tilnærming, da kunnskapen ble til i samtale med informantene, som formet resultatet og drøftingen. På denne måten oppstod det ny kunnskap om informantenes erfaringer med formativ vurdering i programfaget aktivitetsslære.

Resultat: Resultatene viser at alle informantene i ulik grad implementerer de fem prinsippene for formativ vurdering i sin vurderingspraksis. Informantene erfarer den formative vurderingen som positiv for elevenes læring, og tilbakemeldinger underveis i aktiviteten blir erfart som det viktigste prinsippet. De er derfor opptatt av å se alle elevene i undervisningen. De andre prinsippene ble implementert i ulik grad, og de har ulik erfaringer knyttet til disse, og det er mest ulikhet knyttet til prinsippet medelevvurdering. De formative prinsippene blir knyttet opp mot summativ vurdering av alle informantene. De opplever også at elevene har et karakterfokus, og at det er utfordrende å endre dette fokuset. Informantene erfarer at de formative prinsippene kan være tidkrevende som en utfordring. Også antall elever blir sett på som utfordrende.

Diskusjon: Det er diskutert om vurderingspraksisen til utvalget er valid i henhold til Black og Wiliam (2009) sine prinsipper for formativ vurdering: klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse, tilbakemeldinger for læring, egenvurdering, medelevvurdering og diskusjoner. Informantene har gode erfaringer med gjennomføring av formativ vurdering i undervisningen, og det har blitt diskutert hvordan denne knyttes opp mot summativ vurdering. Resultatet viste at informantene hadde ulike erfaringer med de fem prinsippene, og det var mest ulikhet knyttet til prinsippet «medelevvurdering».

Konklusjon: Informantene erfarer den formative vurderingen som positiv for elevenes læring, men måten de strukturerer og gjennomfører formativ vurdering i undervisningen er ulik. Alle informantene knytter den formative vurderingen til den summative. De fleste informantene erfarer at også elevene har et karakterfokus i programfaget aktivitetslære. Informantene erfarer den formative vurderingen som tidkrevende, og de erfarer det som utfordrende med mange elever.

Implikasjoner: Teorigrunnlaget i prosjektet kan for idrettsfaglærere virke utopisk. Prinsippene som er presentert i prosjektet er et «ideal» for god formativ vurdering. Black og Wiliam (1998a; 1998b; 2009; 2018) har forsøkt å konkretisere et rammeverk som lærere kan benytte seg av, og i senere tid har de forsøkt å koble formativ vurdering til et bredere teoretisk rammeverk, spesielt knyttet opp mot pedagogikk. Utfordringene informantene opplever er at det er tidkrevende med tanke på gjennomføring. De erfarer også mange elever som en utfordring, da de er opptatt av å se alle elevene og gi alle elevene tilbakemelding i løpet av en

undervisningstime. Informantene er opptatt av å bygge gode elev-lærer relasjoner, og ser på det som en viktig faktor for god formativ vurdering. Informantene erfarer at programfaget aktivitetslære legger til rette for dette i større grad enn andre teoretiske fag. Forskningen i Masterprosjektet er representativt for studiet sitt utvalg, og kan være et utgangspunkt for videre forskning på programfaget aktivitetslære, knyttet til både lærerens og elevenes erfaringer med formativ vurdering.

Abstract

Background: In 2010, a four-year national initiative was introduced for assessment for learning in Norway, which was continued from 2014-2018. International research on formative assessment shows that teachers find it challenging to change an already established assessment practice, where summative assessment is at the center. Previous research shows that formative assessment is not sufficiently implemented in the physical education subject, nationally, and that physical education teachers must work more with this. However, we know little about teachers' experiences with the implementation of formative assessment in the subject "activity learning".

Purpose: The purpose of the project was to investigate the experiences of a selection of sports teachers with the implementation of formative assessment in the subject "activity learning". The issue in the project is:

- 1) What experiences does a selection of sports teachers have with implementing formative assessment in the subject "activity learning"?

Method: A hermeneutic phenomenological research design, with qualitative research method was used. Five sports teachers (Two women and three men) from three upper secondary schools were interviewed using a semi-structured interview. All the teachers taught in the subject "activity learning". All the informants had a bachelor's degree, master's degree or similar in sports and/or physical education and had taught the subject "activity learning" from four months to 15 years. The interview guide was themed with the five principles of formative assessment:

- 1) Characteristics of criteria for goal achievement
- 2) Feedback for learning
- 3) Self-assessment
- 4) Peer- assessment
- 5) To create situations and discussions that can reveal learning

The collected data material was analyzed using the NVivo software, and a dynamic thematic analysis was used. The project had an inductive approach, as the knowledge was created in conversation with the informants, who shaped the results and the discussion. In this way, new knowledge emerged about the informants' experiences with formative assessment in the

subject “activity learning”.

Results: The results showed that all the informants to varying degree implemented the five principles of formative assessment in their assessment practice. All the informants experienced that feedback during the activity and in conversation with the students outside of teaching was important for the students learning. They were therefore concerned to see all the students in during the activity. The other principles were implemented to varying degrees, and they have different experiences related to these. The formative principles are linked to the summative assessment of all the informants. They also experience that the students have a summative focus, and it is challenging to change this focus. The informants experience it as challenging that the formative principles are time consuming. The number of students is also seen as challenging.

Discussion: It is discussed whether the assessment practice of the informants is valid in accordance with Black and William’s (2009) principles for formative assessment: clarification and sharing of criteria for goal achievement, feedback for learning, self-assessment, peer-assessment and situations and discussions that can reveal learning. The informants have positive experience with the implementation of formative assessment in teaching, and it has been discussed how this is linked to summative assessment. The results showed that the informants had different experiences with the five principles, and there was most inequality related to the principles peer-assessment.

Conclusion: The informants experience the formative assessment as positive for the students learning, but the way they structure and implement formative assessment in the subject varies. All informants link the formative assessment to the summative assessment. Most of the informants’ experience that the students also have a summative focus in the subject “activity learning”. The informants experience the formative assessment as time-consuming, and they experience it as challenging with many students.

Implications: The theoretical basis of this project may seem utopian to sports teachers. The principles presented in the project are an «ideal» for good formative assessment. Black and William (1998a; 1998b; 2009; 2018) have tried to concretize a framework that teachers can use, and more recently they have tried to link formative assessment to a broader theoretical framework, especially linked to pedagogy. The challenges the informants experience is that it is time-consuming in terms of implementation. They also experience many students as a

challenge, as they are concerned with seeing all the students and giving all the students feedback during a lesson. The informants are concerned with building good student-teacher relationships and see it as an important factor for good formative assessment. The informants experience the subject «activity learning» facilitates this to a greater extent than other theoretical subjects. The research in this Master Thesis is representative to the selection and can be a starting point for further research in the subject «activity learning», related to both the teachers and students' experiences with formative assessment.

Forord

Denne masteroppgaven symboliserer slutten på fem fine år som student ved Høyskolen på Vestlandet, og jeg setter mitt siste akademiske punktum og trer inn i den yrkesutøvende delen av livet mitt.. Det har vært mange oppturer, nedturer, nye vennskap og mange nye og verdifulle erfaringer. Jeg er stolt over å nå kunne kalle meg selv for pedagog.

Jeg har vært så heldig å få arbeide som lærer ved siden av studiene, noe som har vært inspirerende og lærerikt. Det har vært inspirerende å se sammenhengen mellom teori og praksis, og jeg ble nysgjerrig på hvordan jeg som pedagog kan legge til rette for å optimalisere elevenes læring. Dette la grunnlaget for denne masteroppgaven. Å jobbe med denne oppgaven i om lag ett år har bidratt til selvutvikling og selvrealisering, både på et akademisk- og personlig plan.

Først vil jeg rette en stor takk til lærerne som ønsket å stille til intervju. Tusen takk for at dere tok dere tid til å være informanter! Samtalene med dere var veldig lærerike, og uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt noe av.

Videre ønsker jeg å takke min veileder, Hege Randi Eriksen. Du har vært en viktig samtalepartner og støtte gjennom arbeidet med denne masteroppgaven. Du har bidratt med støttende ord, ærlige og konkrete tilbakemeldinger, nyttige innspill og gode råd.

Jeg ønsker også å takke mine medstudenter! Vi har i løpet av disse fem årene hatt mange gode og faglige diskusjoner og fine opplevelser sammen. Og ikke minst til Susanna Morken, for gode samtaler, diskusjoner og veiledning i løpet av studietiden!

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min kjære samboer. Kjære Terje, takk for all støtten og kjærligheten du har gitt meg gjennom denne tiden. Du har stilt opp for alle oppturene og nedturene, korrekturlest delvis under tvang og lagt til rette for at studietiden har vært gjennomførbar. Takk for alle oppmuntrende ord og bidrag under eksamensperioder og ellers. Uten deg hadde ikke dette vært mulig!

Bergen, mai 2022

Evy Jasmine Erlandsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Abstract	vii
Forord	xi
Innholdsfortegnelse	xiii
Oversikt over figurer og tabeller	xvi
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn	2
1.1.1 Vurdering	2
1.1.2 Summativ- og formativ vurdering	4
1.1.3 Programfaget aktivitetslære	5
1.3.1 LK20.....	6
1.3.2 LK06.....	6
1.3.3 Ulikheter mellom LK06 og LK20	6
1.1.4 Nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)	7
1.2 Tidligere forskning.....	10
2. Teori	12
2.1 Sosialkulturell læringsteori	12
2.2 Black og Wiliam «Formative Assessment»	14
2.2.1 Kompetansemål og kriterier for måloppnåelse.....	15
2.2.2 tilbakemelding som legger til rette for læring	16
2.3.3 Egen- og medelevvurdering.....	17
2.3.4 Å skape situasjoner og diskusjoner som kan avdekke læring	20
3. Problemområde og problemstilling	22
4. Metode	23
4.1 Vitenskapeteoretisk utgangspunkt	23
4.2 Utvalg.....	23
4.2.1 Presentasjon av informanter	24
4.2 Datainnsamlingsprosessen	24

4.2.1 Utforming av intervjuguide	25
4.2.2 Pilotintervju	26
4.2.3 Datainnsamlingen	27
4.3 Databehandling og analyse	28
4.3.1 Transkribering	28
4.3.2 Analyse	29
4.4 Reliabilitet og validitet.....	30
4.4.1 Reliabilitet	31
4.4.2 Validitet	32
4.5 Etske overveielser	33
4.5.1 Etske overveielser før innsamling av data.....	33
4.5.2 Etske overveielser under innsamling av data	34
4.5.3 Etske overveielser etter innsamling av data	34
5. Resultat.....	36
5.1 Vurderingspraksis	36
5.2 Kompetansemål og kriterier for måloppnåelse	42
5.3 Tilbakemeldinger for læring	45
5.4 Egen- og medelevvurdering.....	47
5.5 Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring	53
6. Diskusjon.....	56
6.1 oppsummering av funnene	56
6.2 Informantenes vurderingspraksis	56
6.2.1 Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse	58
6.2.2 Tilbakemeldinger for læring	59
6.2.3 Egen- og medelevvurdering.....	60
6.2.3 Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring	64
6.3 Diskusjon av metode og analyse.....	65
7. Oppsummerende konklusjon	68

8. Litteraturliste.....	70
9. Vedlegg	75
Vedlegg 1. Søknad til NSD.....	75
Vedlegg 2. Informasjonsskriv	77
Vedlegg 3. Samtykkeskjema.....	80
Vedlegg 4. Intervjuguide	81

Oversikt over figurer og tabeller

FIGUR 1.1 TIMETALL I AKTIVITETSLÆRE	5
FIGUR 2.1 DEN PROKSIMALE UTVIKLINGSSONE	13
FIGUR 2.2 ASPEKT VED FORMATIV VURDERING	15
TABELL 4.1 OVERSIKT OVER INFORMANTER. ALLE NAVN ER FIKTIVE.	24
FIGUR 4.1 NODER I NVIVO.	30
FIGUR 4.2 UTDRAK AV TABELLEN FRA ANALYSEPROSESSEN.	31

1. Innledning

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer et utvalg idrettsfaglærere har med gjennomføring av fenomenet formativ vurdering i programfaget aktivitetslære. Fra 2010-2018 har det vært en nasjonal satsing på vurdering for læring i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Alle mennesker har potensial for læring, og dette potensialet bør komme både det enkelte individet og samfunnet til gode (St.meld.nr. nr. 16 (2006-2007)). Skolen skal bidra til at elevene skal forstå egne læringsprosesser og reflektere over sin egen og andres læring (Utdanningsdirektoratet, 2017), og dette er forankret i forskrift til Opplæringsloven (2009, § 3-10). Å utvikle evnen til livslang læring hos alle elever, krever en bred tilnærming fra skolen. Black og Wiliam (2009) har foreslått fem prinsipper for formativ vurdering. Disse skal bidra til å sikre elevenes læring, men også gi elevene gode læringsstrategier de kan internalisere. Lærere opplever formativ vurdering som utfordrende (Black & Wiliam, 1998a; Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004; Sadler, 1989) og formativ vurdering er ikke tilstrekkelig implementert i kroppsøvingsfaget (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Aktivitetslære er et felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag i den videregående skolen. Programfaget aktivitetslære handler om allsidighet, fysisk utfoldelse og opplæring i ulike idretter, leker og aktiviteter, basistrening og i friluftsliv. Faget skal gi elevene mulighet til glede, mestring og utfordringer, både individuelt og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).

1.1 Bakgrunn

1.1.1 Vurdering

Vurdering har utviklet seg til å bli et omfattende felt, som rommer mange hensikter og begrep (Eggen, 2007). Videre for prosjektet vil det være nødvendig å skille mellom begrepet vurdering (assessment) og evaluering (evaluation). Vurdering blir brukt på individnivå, hvor elevenes produkter og prestasjoner blir bedømt, mens evaluering er på systemnivå (Taras, 2005, s. 467). Vurdering handler grunnleggende om å si noe om forholdet mellom mål og resultat. Vurdering er normativ, da den må ta utgangspunkt i en norm, en ide eller en verdi som vi vurderer opp mot (Eggen, 2007). Den må samtidig baseres på en innsikt om fenomenet, både teoretisk innsikt og innsikt om vurderingsdilemmaer og vurderingshandlinger som oppstår i praksisarenaen (Eggen, 2007). De tradisjonelle synspunktene på vurdering og bruk av tester er sammenvevd med tidligere modeller om læreplaner og instruksjon (Shepard, 2000). Disse bygger på etablerte læringsteorier som fortsatt fungerer som standard rammeverk for vurdering (Shepard, 2000), som igjen påvirker og driver gjeldende praksis og perspektiver (Shepard, 2000). De sentrale ideene om sosial effektivitet og vitenskapelig påvirkning av læreplanen var og er nært knyttet til teorier om individuelle forskjeller og til behavioristiske læringsteorier (Shepard, 2000). Disse læringsteoriene ble sett på som fordelaktige da de kunne vise til vitenskapelige målinger av evner og prestasjoner (Shepard, 2000).

På begynnelsen av 1900-tallet ble det antatt at de samme prinsippene som skulle maksimere effektiviteten på fabrikkene, også kunne implementeres i skolen (Shepard, 2000). Det ble vektlagt at elevenes ferdigheter og kunnskap, måtte læres nøye. En nøyaktig standard for måling av disse ferdighetene og kunnskapen var nødvendig for å sikre at disse ble mestret på ønsket nivå. Da det ikke var mulig å lære alle elevene alle ferdighetene, var vitenskapelige målinger også nødvendig for å forutse hvilke elever som var best egnet til å utføre de ulike rollene i samfunnet (Shepard, 2000). Dette synet førte til en svært delt læreplan og disse antakelsene hadde konsekvenser for påfølgende konseptaktualisering av undervisning og testing:

1. Læring skjer ved akkumulering av atomiserte biter av kunnskap;
2. Læring er tett sekvensert og hierarkisk;
3. Overføring er begrenset, så hvert mål må bli undervist eksplisitt;

4. Tester bør brukes ofte for å sikre mestring før du går videre til neste mål;
5. Tester er isomorfe med læring (test=læring);
6. Motivasjon er ytre og basert på positiv forsterkning av mange små steg.

(Shepard, 2000, s. 5)

Vurderingsprosessen skjer ikke i et vakuum, og sammenligningspunkter som gitte standarder og mål ansees som en nødvendighet (Taras, 2005). De siste tiårene har vurdering gått fra å være noe elevene ble utsatt for til å bli et viktig styringsredskap for og i utdanningssektoren (se Rønsen, 2015). OECDs målstyring og virksomhetsplanlegging har i den senere tid gradvis blitt en integrert del av utdanningspolitikken i Norge (Se Rønsen, 2015). På bakgrunn av OECDs rapporten fra 1989 ble EMIL-prosjektet iverksatt for å utvikle en modell for evaluering av den norske skolen (se Rønsen, 2015, s. 20). Rapporten stilte spørsmål om hvordan en så desentralisert skole som den norske kunne anskaffe tilfredsstillende situasjonsbeskrivelser som grunnlag for utforming av utdanningspolitikken (NOU 2002:10). Prosjektet må ses i sammenheng med innføringen av målstyring av opplæringssektoren generelt (NOU 2002:10). Som et resultat av rapporten har begrepet nasjonalt vurderingssystem og spørsmål om skolevurdering vært framtrødende i offentlige dokumenter (NOU 2002:10). Nasjonale og internasjonale målinger av elevenes læringsutbytte gjennom tester som PISA, TIMMS og lignende har blitt brukt for å besvare spørsmålet om utdanningskvaliteten i den norske skolen. Etter publiseringen av resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000, ble både organiseringen av skolen og læreres kompetanse gjenstand for en offentlig debatt (Rønsen, 2015). Norske elever lå under gjennomsnittet på resultatene, og det var en oppfatning av at lærere som profesjonsgruppe hadde kommet til kort (Rønsen, 2015). Det er tydelig at det innebærer en blanding av politiske- og vitenskapelige motiver i all vurdering, uavhengig av hvilket praksisfellesskap det er snakk om (Eggen, 2007), og skolen og lærere er begrenset av politiske og offentlige forventninger til skolesystemet som en helhet (Black & Wiliam, 2018).

1.1.2 Summativ- og formativ vurdering

Summativ- og formativ vurdering blir ofte omtalt som dikotomier (Eggen, 2007). Summativ vurdering er kontroll av læring (Eggen, 2007), og den setter verdi på en prestasjon, et produkt eller en egenskap (Lauvås, 2018). Vurderingsprosessen leder opp til en summativ vurdering, som er en bedømmelse av elevens kompetanse på et gitt tidspunkt (Sadler, 1989). Dette tidspunktet er ved endt opplæring av et gitt emne, og den summative vurderingen kan ha varierende funksjon (Taras, 2005), der den kan være rent summativ eller med en formativ funksjon (Black et al., 2004; Black & Wiliam, 2009). Formativ vurdering er en vurderingsform hvor formålet er å fremme elevenes læring (Black et al., 2004). Formativ vurdering kan bidra til læring ved å gi informasjon som læreren og eleven kan bruke som tilbakemeldinger til å vurdere seg selv og hverandre. For at vurderingen skal være formativ må den benytte denne informasjonen til å tilpasse undervisningen for å imøtekomme læringsbehovet (Black et al., 2004). Den formative vurderingen ønsker å minimalisere gapet mellom hvor eleven befinner seg faglig og den ønskede standarden (Taras, 2005).

Vurderingsprosessen følger ulike trinn som kreves for å gi en endelig dom av elevenes evner (Taras, 2005), og dette skjer ikke i et vakuum. Visse standarder, mål eller sammenligningspunkt vil være nødvendig, og dette er parameter som bedømmelsen foretas innenfor (Taras, 2005). Vurderingsfunksjon, det vil si vurderingenes tiltenkte formål eller bruk, påvirker ikke selve vurderingsprosessen, men vil påvirke valgene av parameterne for vurderingen (Taras, 2005). Målene, standardene og kriteriene for vurdering vil til en viss grad være påvirket av vurderingsfunksjonen. De sosiale behovene for vurdering er ofte dominerende, fremfor de pedagogiske funksjonene (Taras, 2005). Det er uenighet hvorvidt den summative- og formative vurderingen er to dikotomier eller om de kan kombineres (Black et al., 2004; Black & Wiliam, 2018; Eggen, 2007; Lauvås, 2018; Taras, 2005). På den ene siden argumenteres det for at tilstedeværelsen av den summative vurderingen, i det formative rommet, vil sette elevene i en vrien posisjon (Lauvås, 2018), hvor de må balansere mellom å vise hva de mestrer og hva de ikke mestrer uten at det svekker den summative vurderingen. I den formative vurderingen skal elevene vise hva de ikke forstår eller mestrer, og uten å gjøre dette vil de ikke få noe særlig læringsutbytte. Om eleven gjør dette i tilstedeværelsen av den summative vurderingen, vil det kunne bidra til en mulig lavere måloppnåelse (Lauvås, 2018; Shepard; 2000). På den andre siden sees det at den summative vurderingen også kan brukes formativt. Det er urealistisk å forvente at lærere og elever

praktiserer summativ- og formativ som to dikotomier, og utfordringen er å skape et positivt forhold mellom de to vurderingspraksisene (Black et al., 2004; Black & Wiliam, 2018).

1.1.3 Programfaget aktivitetslære

Aktivitetslære er et felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag på videregående skole. Idrettsfag er et utdanningsprogram på videregående skole, for elever som er interessert i idrett, trening og treningsteori (Sirnes, 2021). Idrettsfag er et godt tilbud for elever som ønsker å kombinere videregående skole og toppidrett, men og for elever som ønsker å kombinere videregående skole med fysisk aktivitet (Sirnes, 2021). Idrettsfag gir generell studiekompetanse, og tilbyr fordypning i de valgfrie programfagene toppidrett, breddeidrett og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, u.åa). Treningslære, idrett og samfunn og treningsledelse er felles programfag på utdanningsprogrammet idrettsfag (Utdanningsdirektoratet, u.åa). Programfaget aktivitetslære handler om fysisk utfoldelse og opplæring i ulike idretter, leker og aktiviteter og i friluftsliv. Det skal gi den enkelte elev mulighet til mestring, glede og utfordringer både individuelt og sammen med andre. Samarbeid, innsats, fair play, aktivitet og opplevelser sammen med andre står sentralt. Faget skal bidra til å motivere elevene og gjøre de i stand til å ivareta en fysisk aktiv og inkluderende livsstil, og gi de mot og trygghet til å ytre egne meninger og søke løsninger i fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Studieforberedende utdanningsprogram

Trinn	Timer totalt
Aktivitetslære 1	140 timer
Aktivitetslære 2	140 timer
Aktivitetslære 3	140 timer

Figur 1.1 Timetall i aktivitetslære (Utdanningsdirektoratet, 2020)

1.3.1 LK20

Fagfornyelsen var en prosess med å utvikle og innføre nye læreplaner i kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, u.åb). Målet med fagfornyelsen er at fagplanene skal ha bedre sammenheng mellom overordnet del, fagets verdier og prinsipper og kompetansemålene. Fagfornyelsen har tre hovedmål: Relevans for eleven, samfunnet og arbeidslivet. Dette medførte ny læreplanstruktur. Dybdelæring er sentralt i fagfornyelsen, og dette er noe de nye læreplanene skal legge til rette for. Kjerneelementer er et nytt begrep i LK20, og skal inneholde beskrivelser av fagets arbeidsmåter, tenkemåter og begreper. Læreplanene inneholder også en fagspesifikk omtale av vurdering for hvert trinn som beskriver hva elevene samlet sett skal vurderes etter, både underveis- og sluttvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Refleksjon, samarbeid, fair play og utforske er sentrale begrep i de nye kompetansemålene i aktivitetslære. Underveisvurdering er også blitt implementert som eget emne i læreplanen, på alle trinn. Antall kompetansemål er også redusert for å redusere fagtrengsel, i alle fag. Skoleåret 2020-2021 ble læreplanene i LK20 i aktivitetslære innført for Videregåendelever på 1.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022).

1.3.2 LK06

I LK06 var det sentralt å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og kompetanse, med vekt på tilpasset opplæring (Sivesind, 2013). Evalueringen av Reform 97 viste at opplæringen ikke var tilpasset hver enkelt elev og det ble belyst at den norske skolen hadde ferdighetssvikt i sentrale fag. Læringstrykket i skolen ble forsterket ved økt søkelys på grunnleggende ferdigheter og kompetansemål (Sivesind, 2013). LK06 signaliserte et sterkere utdanningspolitisk søkelys på hva som skulle læres, og det ble stilt økte krav til dokumentasjon i vurdering av elevenes læring (Sivesind, 2013).

1.3.3 Ulikheter mellom LK06 og LK20

LK06 hadde som hovedmål og styrke elevenes grunnleggende ferdigheter og kompetanse. LK20 ønsker å sikre elevenes dybdelæring, og har redusert antall kompetansemål. Innsats er et begrep som har blitt implementert i kompetansemålene til aktivitetslære i LK20, og er

derfor noe elevene skal vurderes etter i underveis- og sluttvurderingen. Kompetansemålene til faget i LK06 hadde sammenfattet ferdigheter i større grad enn LK20, der samarbeid, fair play, refleksjon og utforsking har fått større plass.

1.1.4 Nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)

I Meld.St.16 (2006-2007) *..og ingen sto igjen, tidlig innsats for livslang læring* ble problematikken med at for mange elever går ut av grunnskolen med utilstrekkelig kompetanse og ferdigheter belyst. Meld.St.16 (2006-2007) viser til at forskjeller i læring følger sosiale mønstre, og at det er et samfunnsansvar å redusere disse forskjellene. Gjennom å lære elevene å lære vil vi kunne minske sosioøkonomiske forskjeller og redusere den økonomiske skeivfordelingen i samfunnet (Heritage & Wylie, 2018; Meld.St.16(2006-2007)). Alle skal ikke ha samme mål med læring eller begynne på høyere utdanning, men det å stimulere elevene til livslang læring vil kunne bidra til større samfunnsdeltakelse, bedre økonomi og helse og lavere kriminalitet (Meld.St.16(2006-2007)). Det er for store forskjeller i den kompetansen elever tilegner seg i skolen (Meld.St.16(2006-2007)), og dette vil på sikt kunne skape store forskjeller i de mulighetene elevene får senere i samfunnslivet og på arbeidsmarkedet. Når det er manglende læringsutvikling i barne- og ungdomsalderen, som utelukker mange fra å delta i kunnskapssamfunnet, er det systemet som feiler (Meld.St.16(2006-2007)). Dette rammer spesielt barn og unge fra hjem som ikke har mulighet til å kompensere for svakheter i utdanningssystemet. I Meld.St.nr 16 (2006-2007) pekes det på at mange skoler har en svak evalueringskultur og for få skoler baserer sitt utviklingsarbeid på systematiske vurderinger av elevenes læringsutbytte. I meldingen (Meld.St.16 (2006-2007), s. 79) ble det belyst fire hovedutfordringer knyttet til vurderingspraksisen:

1. Regelverket for individvurdering oppfattes ikke som klart nok
2. Både lærerutdanning og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse
3. Det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen
4. Det er forsket lite på individvurdering i Norge

Meld. St. 16 (2006-2007), s. 79

Som en oppfølging av Meld.St.16 (2006-2007) etablerte Utdanningsdirektoratet (Udir) Prosjekt Bedre vurderingspraksis våren 2007 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Prosjektet hadde to hovedoppgaver. Den første var å prøve ut nasjonale kjennetegn på måloppnåelse og

den andre var å foreslå et klarere regelverk-forskrifter om individuell vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Etter evaluering av prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2019a) ble det anbefalt en fortsatt nasjonal satsing på å videre utvikle vurderingskompetansen i grunnopplæringen. I 2009 fikk Udir i oppdrag fra kunnskapsdepartementet å iverksette en videre systematisk satsing på vurdering i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Hensikten med oppdraget var å videreutvikle vurderingskulturen i skolen, samt å oppnå en bedre vurderingspraksis og vurderingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I 2010 etablerte Udir den fireårige nasjonale satsningen *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Vurdering for læring (VfL) kan ha en vesentlig rolle i arbeidet med å motivere elever til livslang læring (Clark, 2012). Dette kan igjen bidra til å redusere økonomiske og sosiale ulikheter i samfunnet (Heritage & Wylie, 2018). På bakgrunn av Meld.St.20 (2012-2013) *på rett vei* ble satsingen på VfL videreført fra 2014-2018, og formålet var å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis gjennom å øke kompetansen og forståelsen av at vurdering kan brukes som et redskap for læring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Satsingen skulle skape en felles ramme uavhengig av fag, samtidig som den skulle gjøre vurdering for læring spesifikk for hvert enkelt fag (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Satsingen fremhevet viktigheten av å se sammenheng mellom læreplanen i det enkelte fag og prinsippene for formativ vurdering i lokalt arbeid med læreplaner. Målgruppen var offentlige skoleeiere med et utvalg skoler, voksenopplæring, PPT og lærebedrifter. I løpet av satsingsperioden fra 2010 til 2018 deltok 310 kommuner og samtlige 19 fylkeskommuner, 1500 skoler og 55 lærebedrifter, 102 private skoleeiere, rundt 96 voksenopplæringsentre fordelt på 60 kommuner og flere kommuner involverte PPT i den lokale satsingen (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s.11).

I første fase av satsingen var det få nasjonale eller regionale satsinger i større omfang å innhente erfaringer fra. Det var en økende interesse for formativ vurdering parallelt med og som en del av satsingen på VfL (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Fordi det var lite kunnskap om formativ vurdering i en norsk sammenheng i startfasen av satsingen, måtte Udir kombinere rollen som forvalter av regelverk og rammer, med en dialogbasert og utviklingsorientert prosess (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Mål og rammer for satsingen var i stor grad uendret gjennom satsingsperioden (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Erfaringene med satsingen, tilbakemeldinger fra deltakere og fagpersoner, samt utviklingen av ny fagkunnskap bidro imidlertid til at det faglige innholdet og opplegget endret seg gjennom hele perioden (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Skolene rapporterte om stor entusiasme og positiv innstilling til satsingen. Prinsippene for formativ vurdering var gjenkjennbare i lærebedriftene, og det faglige innholdet opplevdes som relevant (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Etter satsingen tydet skoleeierne tilbakemeldinger på at skolene hadde fått økt forståelse og kunnskap om formativ vurdering, og en økt bevissthet om hvordan vurdering kan virke læringsfremmende (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Det var stor variasjon i skolens arbeid med vurdering og bevissthet rundt formativ vurdering. Skolene som deltok i satsingen, arbeidet i større grad med formativ vurdering på skolenivå enn de skolene som ikke deltok (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Videregående skoler hadde i mindre grad etablert et tolkningsfellesskap omkring vurdering, blant annet på grunn av større grad av individuelt orienterte lærere enn andre skoleslag (Sandvik & Buland, 2014, s.10). Det tyder også på betydelige forskjeller mellom lærere når det gjelder god vurderingspraksis, der lærerens vurderingskompetanse er den sterkeste indikatoren på god vurderingspraksis (Herman, Osmundson, Dai, Ringstaff & Timms, 2013; Sandvik & Buland, 2014). Lærere med fagutdanning på universitet/høgskole og praktisk-pedagogisk utdanning scorer bedre på individuell vurderingspraksis enn lærere med allmennlærerutdanning, og lærere med ett til tre års utdanning i faget scorer bedre enn de med kun et halvt års utdanning i faget (Sandvik & Buland, 2014). På skolenivå er det utfordringer med hensyn til fagkompetanse, og dette tyder på at det er et behov for å arbeide mer med kompetanseheving på fagnivå for at lærernes vurderingskompetanse i de ulike fagene videreutvikles (Herman et al., 2013; Sandvik & Buland, 2014).

Skoleeiere rapporterte at det var variasjon i grad og omfang av endringer etter satsingen, og at disse endringene tar tid (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Likevel rapporteres det om positive endringer i vurderingskultur og vurderingspraksis som et resultat av deltakelse i satsingen. Arbeidet med formativ vurdering satsingsperioden har resultert i at skolene har utviklet en mer læringsorientert vurderingskultur, der det ble etablert tydeligere mål for elevenes læring og elevene i større grad involveres i eget vurderingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det tyder på at satsingen på vurdering for læring ikke i tilstrekkelig grad har vektlagt fagdidaktiske og disiplinifaglige verktøy (Sandvik & Buland, 2014), som har ført til at vurderingskompetansen til den enkelte lærer ikke har blitt tilstrekkelig integrert i de fagspesifikke undervisningstradisjonene (Sandvik & Buland, 2014). De allmenpedagogiske verktøyene var rettet mot enkeltlærere, fremfor skolen som en helhet (Sandvik & Buland, 2014). For å utvikle og endre skolens vurderingskultur og vurderingspraksis, er skoleledelsen

avgjørende (Sandvik & Buland, 2014). Måten skoleledelsen legger til rette for utviklingsarbeid knyttet til skolens vurderingspraksis, vil enten kunne hemme eller fremme dette arbeidet (Black & Wiliam, 1998a; Buland & Sandvik, 2014). Endringen av skolens vurderingspraksis må skje på to nivå; individuelt nivå og på skolenivå (Buland og Sandvik, 2014), og denne endringen tar tid (Black & Wiliam, 1998a; Leirhaug & Annerstedt, 2015; Sandvik & Buland, 2014).

1.2 Tidligere forskning

Det er lite forskning på programfaget aktivitetslære, og jeg har ikke funnet noe forskningsfunn som er spesifikt knyttet til aktivitetslære og formativ vurdering. Søket i internasjonale databaser har heller ikke gitt noen konkrete funn knyttet til programfaget aktivitetslære og formativ vurdering. Det er forskning som ser på fenomenet knyttet opp mot kroppsøving og physical education. Til tross for at kroppsøving og aktivitetslære er ulike i sine formål og struktur, vil det likevel bli dratt noen paralleller. Det kan sees som hensiktsmessig da begge fagene har søkelys på praktisk undervisning hvor elevene skal utvikle sine fysiske ferdigheter.

Petter Erik Leirhaug's (2016) doktorgradsavhandling er et av få vitenskapelige arbeid om formativ vurdering i kroppsøving, nasjonalt. Leirhaugs funn indikerer at utdanningsmyndighetenes søkelys på vurdering for læring (VfL) har begrenset implementering og bruk av formativ vurdering i kroppsøvingfaget (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Lærerne har liten kjennskap til VfL og over halvparten av elevene har lite eller ingen erfaring med en eller flere av prinsippene for formativ vurdering (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Elever som rapporterer erfaring med VfL i kroppsøvingfaget får ikke bedre karakter sammenlignet med de som rapporterer om lite erfaring med VfL (Leirhaug, 2015). Det sees også et generelt behov for økt kunnskap rundt VfL blant kroppsøvingslærere og hvordan den tradisjonelle vurderingskulturen med søkelys på summativ vurdering videre kan bidra til at den formative vurderingen nedprioriteres. Det kan sees at utfordringen er hvordan lærerne skal implementere formativ vurdering både i planleggingsfasen og gjennomføringen av undervisningen (Brink, 2017; Brookhart, 2003; Leirhaug, 2015; Leirhaug & MacPhail, 2015; Shepard, 2000).

Selv om både kroppsøvingfaget og aktivitetslære kan sees på som like i sin praktiske

utførelse, er det likevel to forskjellige fag med ulike kompetansemål. Det ble viktig å se på forskning som henviser til lærere generelt og deres forståelse av formativ vurdering. Lærere med erfaringskompetanse innenfor vurderingsarbeid rapporterer større ferdighet iblant annet kommunikasjon, implementering og tilbakemelding sammenlignet med mindre erfarne lærere (DeLuca, Valiquette, Coombs, LaPointe-McEwan & Luhanga, 2018; Herman et al., 2013). Det er også vist at lærere som ikke har videre kursing eller etter- og videreutdanning knyttet opp mot vurderingsarbeid selvrappporter om høyere vurderingskompetanse enn de som har slik kursing eller etterutdanning (DeLuca et al., 2018), og dette kan være et resultat av at lærere med videreutdanning knyttet til vurderingsarbeid utvikler en forståelse av kompleksiteten knyttet til vurdering (DeLuca et al., 2018). For å kunne endre den gjeldene vurderingspraksisen, hvor den summative vurderingen går på bekostning av den formative (Black & Wiliam, 1998a; Leirhaug & MacPhail, 2015; Panadero et al., 2016), må det satses på å øke lærernes vurderingskompetanse (Buland & Sandvik, 2014; Black og Wiliam, 1998a; DeLuca et al., 2018; Herman et al., 2013; Shepard, 2000). Lærerne må også få veiledning i hvordan de skal anvende vurdering på nye måter (Shepard, 2000).

2. Teori

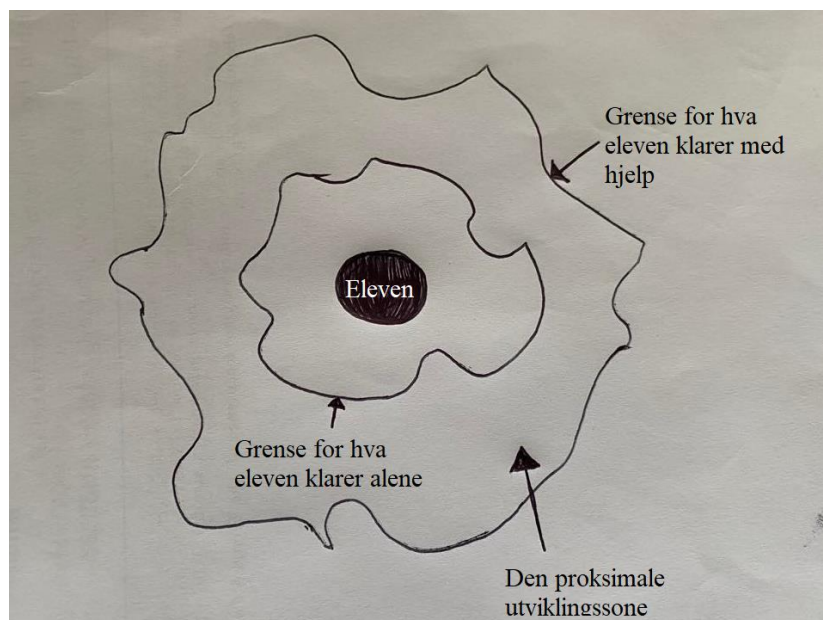
2.1 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori mener at barnas erkjennelse og kognisjon blir formet gjennom det sosiale samspillet med andre mennesker og internaliseringen av kulturens redskaper og tenkemåter (se Tetzchner, 2016, s. 50). Kulturens redskaper og strategier er noe barn blir ledet til å ta i bruk alene, og sammen med mer kompetente medlemmer i samfunnet (Se Tetzchner, 2016, s. 50). Læring forutsetter en spesifikk sosial setting og er en prosess der barn blir en del av det intellektuelle livet til de menneskene de omgås (Vygotsky, 1978, s. 88)

Vygotsky fremhevet det selvstendige og aktive barnet, da læring forutsetter sosial beredhet fra barnets side og tilpasninger fra voksne. Sosiokulturell teori anser læring som en sosial konstruksjon der språklige dialoger med andre spiller en sentral rolle (se Tetzchner, 2016, s. 50-51). Det aktive samarbeidet innebærer ikke at voksne bare skal fortelle eller vise barn hva de skal gjøre, men de voksne skal legge til rette situasjonen slik at barn oppdager problemet og løsningen på problemet sammen med de voksne (se Tetzchner, 2016, s. 390). Vi kan anse klasserommet som en sosial virksomhet, der lærerens rolle er å være en veileder for elevenes læring. Det er det aktive samspillet mellom eleven og andre som gir det beste resultatet. Dette sosiale samspillet bidrar til en variasjon av indre utviklingsprosesser som kun oppstår når eleven interagerer med læreren og samarbeider med medelevene. Disse indre prosessene vil så bli internalisert og blir en del av elevens kognitive ferdigheter (Vygotsky, 1978, s. 90).

Før Vygotskys arbeid ble det antatt at det eleven klarer alene, er det som sees på som elevens kognitive ferdigheter (se Tetzchner, 2016, s. 50). Vygotsky foreslo at det elevene mestrer sammen med andre, bedre anerkjenner elevens kognitive ferdigheter, og påpekte viktigheten av den proksimale utviklingssonen (se figur 2.1). Område mellom hva eleven mestrer på egen hånd, og hva eleven mestrer i samarbeid med en lærer eller mer kompetente elever, er det som kalles den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 86). Elevens faktiske utviklingsnivå er elevens utvikling sett i retrospekt. Dette viser hva eleven allerede mestrer og kan. Derimot ser den proksimale utviklingssonen på elevenes prospektive utvikling. Det er

likevel viktig å anerkjenne hva som ligger innenfor elevenes proksimale utviklingszone. Det eleven ikke mestrer, selv med hjelp fra andre, ligger utenfor denne sonen (Vygotsky, 1978, s.88). Det er derfor viktig at læreren er bevisst på elevenes ulike utviklingssoner, da det ikke er gitt at disse er like, tiltros for at elevene har samme biologiske alder.



Figur 2.1. Den proksimale utviklingszone (Modifisert fra Imsen, 2014, s.192)

Sosiokulturell læringsteori viser hvordan kunnskap og identitet utvikles i det sosiale fellesskapet (Shepard, Penuel & Pellegrino, 2018), og hvordan et ikke støttende læringsmiljø kan bidra til å skade elevenes selvfølelse og følelse av meningsfull deltakelse i aktiviteten (Shepard et al., 2018). Dette er spesielt ødeleggende for elever som kan bli posisjonert som elever som ikke mestrer eller kan (Shepard et al., 2018). Det å inkludere en sosiokulturell tilnærming kan hjelpe skolen med å ta hensyn til både hvem eleven er og hvem de kan bli, i det sosiale fellesskapet (Shepard et al., 2018). Å basere vurderingspraksisen på en etablert læringsteori vil kunne bidra til å nå målet med å bruke vurdering til å forbedre undervisning og læring (Shepard, et al., 2018). Sosiokulturell læringsteori har undersøkt hvordan elevene oppnår de ønskede ferdighetene og evnene i undervisningssituasjonen, samt hjelpemidler som kan bidra med at eleven oppnå disse ferdighetene som tar hensyn til utviklingsmessige forhold (Shepard et al., 2018).

2.2 Black og Wiliam «Formative Assessment»

Black og Williams' (1998a) tidlige arbeid startet ikke fra noe forhåndsdefinert teoretisk grunnlag, men hadde utspring i empiri. De samlet et bredt spekter av relevante forskningsfunn fra 250 artikler som de anså som relevante for formativ vurdering. I arbeid med lærere (Black et al., 2004) utforsket de implementeringen av ulike formative vurderingspraksiser med og av lærere. Dette førte til et sett med grunnleggende prinsipper som sies å være formative. I senere tid foreslo Black og Wiliam et teoretisk rammeverk for å kunne studere klasserommene der lærere utviklet formativ vurdering. Det teoretiske rammeverket var forankret i data fra klasseromsobservasjoner og intervjuer med lærere. I nyere arbeid har de satt søkelys på aspekter ved implementeringen av den formative vurderingen, spesielt med tanke på å få til endringer med lærerfellesskapet (Black & Wiliam, 2009). Prinsippene er basert på å involvere elevene i vurderingspraksisen for å fremme læring, gjennom kommunikasjon mellom lærer og elev, og mellom elevene (Black & Wiliam, 2009). De fem prinsippene for formativ vurdering er:

- Klargjøring- og deling av kriterier for måloppnåelse.
- Tilbakemeldinger som legger til rette for læring.
- Egenvurdering.
- Medelevvurdering.
- Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring.

(Black & Wiliam, 2009, s.8)

Black og Wiliam (2009) ser at den formative vurderingen består av en prosess som er inndelt i tre faser. I første fase må læreren identifisere hvor eleven er i sin læringsprosess, i andre fase må eleven bevisstgjøres på ønsket måloppnåelse, og i tredje fase må læreren formidle hva eleven bør gjøre for å videreutvikle seg (Black & Wiliam, 2009). Lærerens ansvar blir å tilrettelegge, utvikle og implementere den formative vurderingen, samt bevisstgjøre elevene om at de også er ansvarlige for egen læring (Black & Wiliam, 2009). Det er essensielt at det ikke kun er læreren som har ansvar for elevenes læring. Et viktig aspekt er at eleven selv og medelevene er en aktiv aktør i læringsfellesskapet (Black & Wiliam, 1998a; Black & Wiliam, 1998b; Black et al., 2004; Black & Wiliam, 2009).

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	1 Clarifying learning intentions and criteria for success	2 Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	3 Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	4 Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	5 Activating students as the owners of their own learning	

Figur 2.2 Aspekt ved formativ vurdering (Black & Wiliam, 2009, s. 8)

2.2.1 Kompetansemål og kriterier for måloppnåelse

Det bør være åpenhet rundt vilkårene for hva elevene blir vurdert etter for å sikre elevenes motivasjon og læring (Frederiksen & Collins, 1989). Elevene bør også ha en så tydelig forståelse av vurderingskriteriene at de selv kan vurdere eget arbeid på likt grunnlag som læreren (Shepard, 2000). Ved å tydeliggjøre vurderingskriteriene og hva elevene skal lære, vil de kunne få en forståelse av hvilke kriterier som er viktig for å løse oppgaven på en hensiktsmessig måte. Dette kan bidra til at det ikke bare er det ferdige produktet som står i sentrum, men også prosessen for å oppnå det. Med andre ord vil det å tydeliggjøre vurderingskriteriene og kriterier for måloppnåelse gjøre at elevene vil kunne internalisere disse til å kunne vurdere seg selv også ved senere anledninger (Frederiksen & Collins, 1989). Dette forutsetter at den som skal vurdere, har pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse (Eggen, 2007). Læreren må vite mye om faget og om læring i faget, for å kunne utvikle gyldige referanser for vurdering (Eggen, 2007).

Diffuse læringsmål og kriterier for måloppnåelse kan bidra til å opprettholde sosiale ulikheter i læring (Meld.St.16(2006-2007)), der elever med foreldre med høy utdanning vil kunne dra fordeler av dette. Denne elevgruppen vil med større sannsynlighet kunne forstå implisitte krav og forventninger, da det er større sannsynlighet for at foreldrene kan bidra med å tolke diffuse forventninger og kriterier (Meld.St.16 (2006-2007)). Det er derfor viktig at kriterier for måloppnåelse er eksplisitte, da dette vil skape en bevissthet for elevenes egen læring og utvikling om de er klar over hva de blir vurdert etter og hvilke forventninger de skal forholde seg til (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.2.2 tilbakemelding som legger til rette for læring

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

Tilbakemeldinger er informasjon som blir gitt fra en aktør (lærer, medelev, forelder osv.) om ens prestasjoner og/eller kompetanse. Det er en av de mest virkningsfulle verktøyene vi har for læring (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timberly, 2007). For at tilbakemeldingene skal ha en effekt, må tilbakemeldingen gi informasjon relatert til oppgaven eller læringsprosessen, som kan minske gapet mellom hva eleven mestrer og hva som er målet (Sadler, 1989).

Tilbakemeldingen har sterkest påvirkning når den tar for seg feiltolkninger hos eleven etter gitt instruksjon, fremfor å se på en total mangel for forståelse (Hattie & Timperley, 2007).

Tilbakemeldinger i form av ros, belønning og straff har lav effekt på elevenes prestasjon og læring da dette kan undergrave elevenes motivasjon (Hattie & Timperley, 2007). Det gir heller ikke eleven informasjon om målet med oppgaven og hvordan eleven ligger an i forhold til dette. Det er effekten av tilbakemeldingene, fremfor intensjonen som er avgjørende.

Tilbakemeldinger bør være konstruktive og bidra til at elevene utvikler evner til å evaluere egne prestasjoner (Cathcart, Greer & Neale, 2013). Tilbakemeldingene bør fokusere på oppgaven og hvordan elevene kan løse den mer effektivt, gis jevnlig når det er relevant, samt gi eleven informasjon om hva som er målet, hvordan de ligger an og hva de skal gjøre videre (Black & Wiliam, 1998a; Hattie & Timperley, 2007, Sadler, 1989). Det er kvaliteten på tilbakemeldingene som bidrar til å styrke elevenes læring. Denne kvaliteten omhandler ikke bare den tekniske strukturen, hvorvidt den er nøyaktig eller hensiktsmessig, men også hvor tilgjengelig den er for eleven (Sadler, 1998).

Eleven bør ikke sees på som en passiv mottaker, men bør bli anerkjent som en aktiv aktør hvor de konstruerer tilbakemeldingene for læring som de også kan benytte til å modifisere fremtidige prestasjoner (Cathcart et al., 2013). For å virkelig forstå tilbakemeldingers rolle hos elevenes læring, kan den sees i lys av selvregulerende læring (Butler & Winnie, 1995; Cathcart et al., 2013; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2007). Målet må være at elevene internaliserer tilbakemeldingene som fremmer læring slik at de kan anvende disse som verktøy i andre læringssituasjoner. Selvregulerende læring referer til i hvor stor grad elevene kan regulere aspekter ved deres motivasjon, tenkning og atferd i læringssituasjonen. Dette skjer over tid, og er en intern overvåkning som bidrar til elevenes

regulering av kognitive prosesser (Butler & Winnie, 1995; Nicol & Macfarlane-Dick, 2007). Elevene kan utvikle teknikker for å oppdage feil, for så å korrigere disse. Dette er en form for selvregulerende læring, hvor elevene selv kan gi en indre tilbakemelding for så å nå ulike læringsmål. Dette forutsetter at elevene har en viss grad av kunnskap og forståelse om oppgaven de skal gjennomføre. Disse selvregulerende ferdigheter kan styrkes ved å gi elevene tilbakemelding om hvor de befinner seg i forhold til målet, og hvordan de kan tette eventuelle «gap» (Hattie & Timperley, 2007). Dette er i tråd med læreplanens overordnede del, hvor elevene skal lære å lære (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.3.3 Egen- og medelevvurdering

Egen- og medelevvurdering krever at lærere endrer deres etablerte modeller for undervisning, læring og vurdering (Black et al., 2004; Harris & Brown, 2013). Lærere kan oppleve det som utfordrende å gi elevene kontroll over vurderingen, i frykt for at elevene ikke er ærlige i vurderingsprosessen, eller at de ikke innehar de grunnleggende ferdighetene for dette (Harris & Brown, 2013). Videre vil egenvurdering og medelevvurdering bli beskrevet.

2.3.3.1 Egenvurdering

Egenvurdering inneholder flere mekanismer og teknikker hvor elevene vurderer og evaluerer kvaliteten på sin egen læringsprosess og prestasjon (Panadero et al., 2016). Det å implementere egenvurdering som en del av den formative vurderingspraksisen resulterer i at elevene får en mer aktiv rolle i vurderingspraksisen (Black & Wiliam, 1998a; Harris & Brown, 2013; Panadero et al., 2016). Egenvurdering er en viktig evne å mestre for elevene, da det kan gi elevene bedre selvregulerende ferdigheter i læringsprosessen, samt bedre elevenes skoleprestasjoner (Brown & Harris, 2013; Panadero et al., 2016).

Ved egenvurdering aktiviseres elevenes metakognitive evner og selvregulerende læring (Panadero et al., 2016). Denne vurderingsformen kan bidra til at elevene overvåker egen progresjon samt oppdager eventuelle feil eller mangler ved egen ytelse (Brown & Harris, 2013; Panadero et al., 2016; Ozogul & Sullivan, 2009, s. 394). Egenvurdering gir elevene innsyn i deres egen vurdering og et inntrykk av deres egen læring sett i lys av en forståelse av hva det vil si å utvikle seg (Black & Wiliam, 1998b). Nye oppgaver som eleven ikke har erfaring med, krever majoriteten av deres kognitive resurser (Panadero et al., 2016), som kan

resulterer i at de ikke har nok kapasitet til å overvåke eget arbeid (Panadero et al., 2016). Det vil derfor være gunstig for elevenes egenvurdering at elevene har en hvis kompetanse knyttet til oppgaven, før de skal evaluere og vurdere seg selv (Panadero et al., 2016). Ved å fokusere på færre komponenter ved oppgaven, vil elevene ha flere kognitive ressurser tilgjengelig (Panadero et al., 2016), som vil gi en mer nøyaktig egenvurdering (Panadero et al., 2016).

Det er noen utfordringer knyttet til egenvurdering. Det er blant annet vanskelig å måle effekten egenvurdering faktisk har på læring og selvregulering, men det er vist at det har en moderat positiv effekt på elevenes skoleprestasjoner og gir økte selvregulerende evner (Harris & Brown, 2013). En annen utfordring er at elevene allerede har etablerte antakelser som kan være til hinder for deres fremtidige læring (Harris & Brown, 2013). Det er viktig at læreren gir elevene gode modeller på problemløsende læring, da elevene uten dette vil kunne oppleve en form for kognitiv overbelastning (Black & Wiliam, 1998b). En annen utfordring er hvis elevene mangler de metakognitive ferdighetene til å evaluere egen læring (Harris & Brown, 2013; Rushton, 2005), og elevene kan ha en tendens til å være for strenge i egenvurderingsprosessen (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004). For at egenvurderingen skal bidra til å styrke elevenes læring, er elevene avhengige av tydelige læringsmål (Black & Wiliam, 1998a). Det kan imidlertid være utfordrende å få elevene til å se på eget arbeid i lys av måloppnåelse (Black et al., 2004), og noen former for egenvurdering er avhengig av at det sosiale samspillet mellom elev-lærer og elev-elev i læringsssituasjonen oppleves som trygt (Harris & Brown, 2013), da det utfordrer elevenes opplevelse av trygghet og interpersonlige forhold.

2.3.3.2 Medelevvurdering

Medelevvurdering er en ordning hvor en elev vurderer og evaluerer kvaliteten på et produkt eller en prestasjon til en medelev, der elevene må reflektere og diskutere denne kvaliteten i henhold til de gjeldende kriteriene for måloppnåelse (Rotsaert, Panadero, Schellens, 2017a; Topping, 2009). Tilbakemeldingene kan være bekreftende, antydende eller korrigerende, og disse er ofte gjensidige mellom den som vurderer og den som blir vurdert (Topping, 2009). Dette utvikler deres selvregulerende- og kognitive evner, og stimulerer motivasjonen (Meusen-Beekman, Brinke & Boshuizen, 2015). Medelevvurdering kan både være formativ og summativ, men i dette prosjektet er det den formative vurderingen som er sentral og som vil bli presentert videre. Den formative medelevvurderingen baserer seg på tilbakemeldinger

som gis av en medelev, enten muntlig eller skriftlig (Rotsaert et al., 2017b).

Elevene må utfordre sine kognitive evner i tilbakemeldingsprosessen, da det å forklare, identifisere feil og mangler og gi forslag til forbedringer krever ferdigheter (Rotsaert et al., 2017a). Det å vurdere og kommentere på en medelevs styrker og svakheter på en oppgave, kan gi eleven som vurderer en større forståelse av vurderingskriteriene og sine egne evner (Rotsaert et al., 2017a; Rotsaert, Panadero, Estrada & Schellens, 2017b). Dette kan utvikle deres kunnskap om hva som er nødvendig for høy måloppnåelse, som gjør medelevvurdering et viktig komplement til egenvurdering (Rotsaert et al., 2017a; Black et al., 2004, s. 24; Meusen-Beekman et al., 2015; Topping, 2009). Medelevvurdering er også verdifullt for eleven da vurderinger gitt fra en medelev vil være på et språk som elevene selv naturlig bruker. Det kan også tenkes at elevene vil godta tilbakemeldinger fra hverandre som de ikke ville tatt på alvor hvis de ble gitt fra en lærer (Black et al., 2004; Topping, 2009). Ved å bruke medelevvurdering vil også eleven få hyppigere tilbakemeldinger, da det er flere elever enn lærere i undervisningen. Dette kan gjøre tilbakemeldingene mer individualisert.

Tilbakemeldingene vil også kunne komme mer umiddelbart, som vil gjøre at elevene tidligere oppdager feil og misforståelser (Topping, 2009). Elevenes selvopplevde oppfattelse av egen tilbakemeldingspraksis er viktig for å sikre kvaliteten i medelevvurderingen. Elever som ofte gir tilbakemeldinger til sine medelever, har en bedre oppfattelse av egen tilbakemeldingspraksis (Rotsaert et al., 2017a).

Det å etablere medelevvurdering med god kvalitet i undervisningen, krever tid både i organiseringen, veiledning og evaluering (Rotsaert et al., 2017b). Elevene må få veiledning i hvordan de skal gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre (Topping, 2009), da det er elevenes oppfattede vurderingsevner som avgjør læringsutfallet (Harris & Brown, 2013). Det må derfor regnes med at læreren bruker tid før medelevvurderingen er etablert i elevgruppen. En utfordring som må tas i betraktning er hvordan de sosiale prosessene i elevgruppen kan ha en negativ påvirkning på reliabiliteten og validiteten til medelevvurderingen (Toppings, 2009). Disse kan bidra til å skape et ubehag hos elevene som skal bli vurdert av sine medelever, og det er viktig at læreren tar hensyn til de sosiale faktorene. For å redusere en mulig opplevelse av ubehag hos elevene i forbindelse med medelevvurdering, bør læreren poengtere at dette kan skape variasjon, interesse, tilknytning, selvtillit og empati (Toppings, 2009). Elevene bør også få en forståelse av at det gir økt involvering i egen læringsprosess, mer ansvar, en følelse av eierskap og økt motivasjon (Toppings, 2009). Den summative bruken av medelevvurdering, der elevene skal gi medeleven en karakter, bør helst unngås, da

elevene ikke har den samme fagkunnskapen som læreren, og det vil kunne bidra til økt ubehag for elevene (Rotsaert et al., 2017a; Topping, 2009). Den formative bruken med søkelys på utvikling av elevenes tilbakemeldingspraksis, er ikke domenespesifikk (Rotsaert et al., 2017a), og dermed vil elevene lære å ha søkelys på innhold og egenskaper ved gjennomføringen som vil resultere i at dette også kan overføres til andre situasjoner (Rotsaert et al., 2017a).

2.3.4 Å skape situasjoner og diskusjoner som kan avdekke læring

Diskusjoner hvor elevene må fortelle om sin forståelse av aktiviteten er viktig for å øke deres kunnskap og forståelse. Det er i dialogen mellom lærer og elev at læreren får mulighet til å respondere og reorientere elevenes tenkning (Black & Wiliam, 1998a). Diskusjoner som kan avdekke læring går fra strukturerte og styrte diskusjoner, til hverdagslige samtaler, og kan variere fra enkle til mer komplekse spørsmål. Den formative vurderingen er hverken i den ene eller andre enden av dette spekteret, men må tilpasses de ulike situasjonene (se Black & Wiliam, 2009; Black & Jones, 2007).

Mange lærere planlegger og gjennomfører ikke diskusjoner i undervisningen som kan bidra til å øke elevenes læring (Black & Wiliam, 1998a). Diskusjonene oppstår som regel når læreren stiller elevgruppen et spørsmål. Denne direkte metoden er ofte uproduktiv med tanke på elevenes læring (Black & Wiliam, 1998a). Det er vist at lærere ikke gir elevene nok betenkningstid etter de har stilt et spørsmål til elevgruppen (Black et al., 2004). Dette resulterer i at svarene som blir gitt ikke krever betenkningstid, og diskusjonene blir mer overfladiske. Ofte leter læreren etter et konkret svar, og mangler fleksibiliteten til å håndtere uforutsette svar (Black & Wiliam, 1998a; Black & Wiliam, 2009). Læreren vil ofte manipulere diskusjonen i en tenkt retning. Dette kan redusere elevenes mulighet til å bidra i diskusjonene på sine premisser, og hemme muligheten for nytenkende ideer. Over tid vil elevene få en forståelse av at de ikke trenger å tenke selv, og at formålet med diskusjonen er å tenke seg til hvilket svar læreren søker etter (Black & Wiliam, 1998a). En konsekvens med denne tilnærmingen er at det ofte er de samme elevene som svarer. Resten av elevgruppen får en opplevelse av at de ikke evner å svare like raskt, og velger derfor å ikke risikere å svare feil (Black & Wiliam, 1998a).

Det er essensielt at diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring vekker gjennomtenkte

refleksjoner der hele elevgruppen oppmuntres til å delta (Black & Wiliam, 1998a). Det er flere metoder læreren kan benytte seg av for å oppnå dette. Det er viktig å bryte det tillærte mønsteret med at det kun er de samme elevene som svarer. Dette kan oppnås med å gi elevene lenger betenkningstid (Black & Wiliam, 1998a). Dette vil involvere flere elever i diskusjonen, og kunne gi mer utfyllende og gjennomtenkte svar (Black et al., 2004). Elevene kan også bli bedt om å diskutere i par eller i mindre grupper. Da vil den som svarer, være på vegne av hele gruppen. Elevene kan også få flere svaralternativer, eller de kan svare skriftlig før læreren leser opp noen valgte svar (Black & Wiliam, 1998a). Dette kan redusere frykten for å gi feile svar, samt resultere i at flere får en opplevelse av å delta i diskusjonene.

3. Problemområde og problemstilling

Det er tydelig at det er et kunnskapshull knyttet til formativ vurdering og aktivitetslære. Det er med på å styrke prosjektets posisjon, da det kan bidra til økt søkelys på dette feltet. Det kan tyde på at gjeldene vurderingspraksis er sterkt preget av den summative vurderingen, og læreres ønske om at denne skal være rettferdig. Dette resulterer i standardiserte tester med stort søkelys på det ferdige produktet fremfor læringsprosessen. (DeLuca et al., 2018; Frederiksen & Collins, 1989; Leirhaug, 2016; Leirhaug & MacPhail, 2015; Shepard, 2000).

Med bakgrunn i de tolkede kunnskapshullene er problemstillingen jeg ønsker å belyse:

- a) Hvilke erfaringer har et utvalg idrettsfaglærere med gjennomføring av formativ vurdering i programfaget aktivitetslære?

4. Metode

4.1 Vitenskapeteoretisk utgangspunkt

Det vitenskapeteoretiske utgangspunktet til prosjektet hadde betydning for informasjonsinnsamlingen og dannet et utgangspunkt for hvilken forståelse som ble utviklet (Thagaard, 2018). Den forståelsen vi får fra datainnsamlingen må sees i sammenheng med den forforståelsen vi har som utgangspunkt (Thagaard, 2018). Innenfor det fortolkende paradigme ble det fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapssynet ansett som en hensiktsmessig arbeidsmåte for prosjektet. Prosjektet skulle ta utgangspunkt i utvalgets subjektive opplevelse av formativ vurdering, og prosjektet ønsket å oppnå en forståelse av utvalgets erfaringer (Thagaard, 2018). Det var ønskelig å utforske hvilken mening utvalget la til sine erfaringer med gjennomføring av formativ vurdering i programfaget aktivitetslære. Det var derfor viktig å være åpen for informantenes erfaringer da analysen av disse ga grunnlaget for å utvikle en forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018). Både jeg og informantene hadde en hermeneutisk tolkning av formativ vurdering, som ikke gjorde prosjektet forutsetningsløs (Kvale & Brinkmann, 2021), og meningen kunne kun forstås i lys av den sammenheng det som ble undersøkt var en del av (Thagaard, 2018).

4.2 Utvalg

Det ble benyttet et strategisk utvalg for informanten, hvor de ble selektert ut fra egenskaper og kvalifikasjoner som skulle bidra til å belyse problemområdet (Thagaard, 1998). Prosjektets utvalg ble fem personer (se tabell 4.1) da det var viktig at omfanget på utvalget ikke ble for stort, med tanke på gjennomføringen av intervjuene og bearbeiding av materialet. Det var kun fire kriterier, og det var utvalgets erfaring, utdanning, alder og kjønn.

Det ble sett på som formålstjenlig å ha en variasjon i informantenes erfaringer, for å kunne belyse mulige forskjellige erfaringer og ulike syn knyttet til teori og praksis. Informantene ble også strategisk valgt med bakgrunn på hvilken utdanning de hadde. De måtte ha en bachelorgrad, mastergrad eller lignende innenfor idrett og kroppsøving. Dette da det kunne tenkes at disse har mer faglig kompetanse om fagdidaktikken. I samtale med veileder, ble et bestemt utvalg informanter kontaktet. Jeg hadde bekjentskap til fire av fem informanter. Skolene som ble valgt ligger i ulike geografiske regioner. Informantene ble kontaktet direkte

på e-post. E-posten inneholdt informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 2 og 3).

4.2.1 Presentasjon av informanter

Det var totalt fem informanter (to kvinner og tre menn) som deltok (se tabell 4.1). Informantenes alder var mellom 25 og 58 år. To av informantene hadde undervist i aktivitetslære i mindre enn ett år. Alle hadde minimum en bachelorgrad i idrett og kroppsøving, og to av disse hadde i tillegg hovedfag eller mastergrad i idrett eller kroppsøving. Tre informanter underviste på videregående skoler i Trøndelag fylke, én i Troms fylke og én i Viken fylke. For prosjektet virker det fordelaktig med stor variasjon både i alder og arbeidserfaring, da vurdering og formativ vurdering har vært et satsingsområde både hos utdanningsinstitusjon for lærerutdanning og i skolen de senere årene.

Tabell 4.1: Oversikt over informanter. Alle navn er fiktive.

Informant	Arbeidserfaring	Utdanning	Skole	Antall elever i undervisning
Gina	Fire måneder	Mastergrad i kroppsøving og idrett	Skole 1	35 elever
Synne	Fem måneder	Mastergrad i kroppsøving og idrett	Skole 2	25 elever
Henrik	15 år	Adjunkt med tilleggsutdanning	Skole 3	20-25 elever
Thomas	Fem år	Master i idrett	Skole 3	11-30 elever
Martin	30 år	Adjunkt med tilleggsutdanning	Skole 3	25 elever

4.2 Datainnsamlingsprosessen

Intensjonen med forskningsintervjuet var å utvikle ny kunnskap med ønske om å forstå informantenes erfaringer og opplevelser knyttet til formativ vurdering, med utgangspunkt i studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2021; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). For at intervjuet skulle kunne bidra med ny og betydelig kunnskap, var det viktig å ta reflekterte

valg gjennom hele prosessen. Dette fordi det finnes få forhåndsstrukturerte og standardiserte prosedyrer for hvordan intervjuet skulle gjennomføres. (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 34-35). Det kvalitative intervjuet var fordelaktig når det kom til å få innsikt om informantenes egne erfaringer, tanker og følelser knyttet til informantenes vurderingspraksis (Dalen, 2013, s. 13).

4.2.1 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden var tematisert etter fem prinsipper for formativ vurdering:

- 1) Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse
- 2) Tilbakemeldinger for læring
- 3) Egenvurdering
- 4) Medelevvurdering
- 5) Å skape situasjoner og diskusjoner som kan avdekke læring

Eksempler på spørsmål som ble stilt var «Kan du fortelle litt om hvilke erfaringer du har med å gi elevene egenvurdering?» og «Hvilke tanker har du rundt formativ vurdering?» (se vedlegg 4). Disse skulle dekke de viktigste områdene prosjektet ønsket å belyse, og alle temaene og spørsmålene hadde relevans i forhold til problemstillingen (Dalen, 2013, s. 26). Det var derfor viktig å arbeide grundig med formuleringen av spørsmålene som inngikk i intervjuguiden til prosjektet. De svarene informantene ga er prosjektets datamateriale, og jeg ønsket at disse skulle være så innholdsrike som mulig for at intervjuene skulle bidra til relevant og ny kunnskap om problemområdet.

Den innledende delen av intervjuguiden ble utformet for å sikre at informantene hadde informasjon som omhandlet intervjuets formål, informantenes rettigheter, hvordan intervjuet var strukturert og at både informanten og den respektive skolen var sikret full anonymitet gjennom hele prosjektet. Det ble og tydeliggjort hvordan datamaterialet skulle behandles under og etter prosjektet. Videre ble det tydeliggjort at intervjuet ikke skulle brukes for å teste informantenes kunnskap (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 108), noe jeg anså som viktig for at informantene kunne gi ærlige svar uten å være redd for å bli bedømt på kunnskapsnivået knyttet til formativ vurdering. Det ble videre presisert at intervjuet kun ønsket å undersøke programfaget aktivitetslære. Noen av informantene underviser også i andre fag, men det var ønskelig at det var programfaget aktivitetslære som ble vektlagt i svarene for å belyse problemstillingen.

Spørsmålene i intervjuguiden måtte være klare og utvetydelige og jeg prøvde i størst mulig grad å unngå ledende spørsmål. Det viktig å formulere og tilpasse spørsmålene utfra de som skulle intervjues. Informantene i dette prosjektet var utdannende fagpersoner, noe som gjorde det mulig å benytte aktuelle fagbegreper, som for eksempel formativ vurdering (Dalen, 2013, s. 27). Noen av spørsmålene ble formulert som ja/nei spørsmål, og dette ble gjort da jeg ikke ønsket å anta at informantene gjennomførte de ulike prinsippene til Black og Wiliam (2009), som å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring eller medelevvurdering. Til disse spørsmålene ble det utformet ulike oppfølgingsspørsmål, som «hvis ja: hvordan?». Disse skulle bidra med å få oppklarende svar.

I avslutningen av intervjuguiden ble det utformet spørsmål som skulle avrunde intervjuet på en ryddig måte. Det ble ansett som hensiktsmessig å sette av tid til avsluttende kommentarer. Dette for å oppklare eventuelle uklarheter, og til å sjekke om informantene satt igjen med spørsmål. Det ga også informantene mulighet til å gi kommentarer til andre temaer de mener intervjuet burde tatt opp. Spørsmål som «Ønsker du å tilføye noe?» ga informanten mulighet til å komme med sine innspill dersom de måtte ha det (Johannessen et al., 2021, s. 113).

4.2.2 Pilotintervju

På bakgrunn av metodelitteraturen og i samtale med veileder ble det gjennomført tre pilotintervju, to vanlig og et digitalt. Pilotintervjuene ga meg en mulighet til å øve på praktiske og personlige vurderinger, og å undersøke hvilke spørsmål som bidro til å besvare problemstillingen og ikke. Pilotintervjuene ga meg også mulighet til å øve på andre aspekter ved intervjuferdigheter, som tonefall ved spørsmålstilling, lengden på pauser og empatisk lytting (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 88). Det var fordelaktig da forskningsintervju ikke følger faste trinn i en regelstyrt metode (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 86), og disse intervjuferdighetene læres ved å intervju.

De to ordinære pilotintervjuene ble gjennomført på to medstudenter med god faglig forståelse for fenomenet formativ vurdering. Dette ga en mest mulig realistisk intervjusituasjon, med svar som kunne knyttes opp mot teorien. Det ble tatt lydopptak, og intervjuene ble transkribert. Å transkribere intervjuene fremmet «oppdagelseslæring», der jeg gjennom egen praksis oppdaget teknikker og dilemmaer i forbindelse med å overføre en samtale til en skreven tekst (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 89). Under intervjuene og transkripsjonen ble det

gjort noen endringer i intervjuguiden. Det kom tydelig frem om noen av spørsmålene var vanskelig formulert, eller ikke ga innsikt knyttet opp mot problemstillingen, og på bakgrunn av pilotintervjuene ble noen av spørsmålene omformulert, tatt vekk og nye spørsmål ble lagt til i intervjuguiden. Da det kom endringer i nasjonale restriksjoner før fire av de fem intervjuene, måtte disse gjennomføres digitalt. Jeg gjennomførte derfor et digitalt pilotintervju, med en kroppsøvingslærer på en videregående skole. Det ga meg mulighet til å teste det digitale verktøyet «Microsoft teams», som skulle benyttes i de digitale intervjuene. Det ble tatt lydopptak, sånn at jeg var sikker på at det var av god nok kvalitet på lydopptaket til de faktiske intervjuene. Det digitale pilotintervjuet ble ikke transkribert.

Etter transkriberingen av de to pilotintervjuene, ble disse analysert i programvaren NVivo. Det er et analyseverktøy for kvalitative metoder som skal benyttes i analysen av dataene til prosjektet (se kap. 4.6). Det var derfor hensiktsmessig å få øvelse i å bruke dette før den faktiske analysen.

4.2.3 Datainnsamlingen

Det var i utgangspunktet planlagt å intervju informantene på sine tilhørende skoler. Det første intervjuet ble gjennomført ved en utdanningsinstitusjon hvor informanten tok videreutdanningen sin. Under dette intervjuet fikk jeg verdifull erfaring for de fire neste intervjuene. Datamaskinen hvor intervjuguiden lå fikk en kortslutning underveis i intervjuet. Intervjuet fortsette som normalt, da jeg husket de påfølgende spørsmålene. Men for å unngå dette i de neste intervjuene ble intervjuguiden skrevet ut på forhånd. Før de siste fire intervjuene kom det nye nasjonale restriksjoner som følge av korona-pandemien. Det var viktig å ta hensyn til informantenes sikkerhet, og ikke utsette disse for økt smitterisiko ved å gjennomføre fysiske intervju på de respektive skolene. Det ble derfor avtalt at disse intervjuene skulle gjennomføres digitalt, via E-post.

Det ble opprettet et møte i «Microsoft teams» før hvert intervju samme dag som intervjuet skulle gjennomføres. Informantene fikk tilsendt lenken til dette møtet via E-post. Datainnsamlingen fra de digitale intervjuene gikk som regel bra. Det var noen situasjoner der kontakten ble midlertidig brutt, og informantene ble spurt om å gjenta seg selv. Dette skapte mindre flyt i samtalen, sammenlignet med det fysiske intervjuet. Jeg opplevde at informantene ga ærlige svar om sine erfaringer og opplevelser knyttet til formativ vurdering.

4.3 Databehandling og analyse

4.3.1 Transkribering

Datamaterialet ble transkribert for å strukturere intervjuene til et mer tilgjengelig og håndterbart materiale som var bedre egnet til å analyseres (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204). Transkriberingen ble gjort av undertegnede. Planen var å gjennomføre hver transkripsjon samme dag som intervjuet, men dette viste seg å være mer tidkrevende enn først antatt. Det ble valgt å transkribere ferdig hvert intervju før jeg begynte å transkribere det neste. Alle intervjuene var ferdig transkribert 12 dager etter siste intervju.

Under transkriberingen av intervjuene oppstod det spørsmål om hva som utgjorde en gyldig overføring fra muntlig- til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 88). Det viktigste tapet fra selve intervjuet til transkripsjonen var tapet av visuelle ledetråder og ulike tonefall (Tjora, 2017, s. 173). Det ble derfor gjennomført en detaljert transkribering av alle intervjuene, da det var vanskelig å fastslå hva som var hensiktsmessig detaljeringsnivå under transkripsjonen (Tjora, 2017, s. 173). Der informantene lette etter ord, pauser, stamming og nøling ble markert. Dette for å få med meningsbærende elementer utover ord og utsagn. Det ga en større sannsynlighet for at det ikke var manglende informasjon i transkripsjonen som kunne ha en betydning for analysen (Tjora, 2017, s. 175). I samråd med veileder ble det skrevet inn kommentarer underveis i transkriberingen. Disse kommentarene omhandlet om informanten lo, virket undrende osv. Dette skulle ikke være en del av analysen, men hjelpe meg til å forstå konteksten rundt de ulike utsagnene.

Det ble vurdert som rett å transkribere intervjuene på bokmål. Dette tiltros for at informantene hadde ulike dialekter. Det ble ansett som hensiktsmessig for å forsikre informantene anonymitet, da ulike dialektord kan være med på å identifisere enkeltpersoner (Tjora, 2017, s. 174). Dialektord med særegen betydning ble inkludert. Det ble vurdert som hensiktsmessig å ta med for å fange hele konteksten i sitatet, og det var noen ord jeg ikke direkte kunne oversette til bokmål.

Det ble benyttet øretelefoner under transkriberingen. Disse blokkerte ut andre lyder, som gjorde det enklere å få med seg alt informantene sa. Det var en merkbar forskjell på lydopptaket fra det første intervjuet, som ble gjennomført i samme rom som informanten, til de fire siste intervjuene som ble gjennomført digitalt. Dette medførte også at transkripsjonen

av de digitale intervjuene tok lengre tid. Det var viktig for meg at transkripsjonene gjenspeilet det informantene faktisk sa, og ikke baserte seg på gjetting der lydopptaket skurret litt. Hver transkripsjon ble lest med lydopptaket for å forsikre at de var rett transkribert. Det ble gjort små justeringer der det var nødvendig, i forhold til pauser, nøling og setningsoppbygging.

4.3.2 Analyse

Programvaren NVivo ble benyttet i analysearbeidet. NVivo er et «QAQDAS»-program (computer-assisted qualitative data analysis software) som benyttes til å håndtere kvalitative data. Du kan importere ulike filer, som Word- og PDF-filer til programvaren. I programvaren ble det opprettet ulike noder. Disse nodene kan sammenlignes med en kategori, og det er inn i disse datamaterialet ble kodet. De fem transkriberte intervjuene ble importert til NVivo for analyseprosessen.

Det ble valgt å benytte NVivo for å få en presis og god analyseprosess. Ved å kode datamaterialet, gjorde jeg meg kjent med hver minste detalj i materialet som ga meg oversikt over hva som kunne være nyttig (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 227) Dette for å best mulig kunne svare på problemstillingen på en oversiktlig måte. Å bruke NVivo gjorde det også relativt enkelt å bryte ned datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 227), som var en fordel da dette var første gangen jeg skulle analysere en større mengde datamateriale.

4.3.2.1 Analyseprosessen

Alle intervjuene ble kodet i ulike noder (kategorier) som jeg ønsket å undersøke. I den første sekvensen var disse nodene de fem prinsippene for formativ vurdering:

- Kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse
- Egenvurdering
- Medelevvurdering
- Tilbakemeldinger
- Å skape diskusjoner og situasjoner for læring

Svar på spørsmålet «Informerer du elevene om de ulike kompetansemålene?» ble kodet i noden «Kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse». Det viste seg å være utfordrende å kode de ulike uttalelsene til kun et nøkkelord i løpet av den første kodesekvensen.

I den andre kodesekvensen ble datamaterialet kodet mer direkte til de fem formative prinsippene (se figur 4.1), og her oppstod det nye noder, med tilhørende «undernoder». Dette gjorde at alle utsagn presist ble kategorisert, og det ble enklere og hente frem konkrete utsagn om konkrete tema. Det var flere svar som passet i flere noder, da et svar kunne tolkes til å handle om flere temaer. Disse svarerne ble kodet i de nodene som passet. Det ble benyttet en induktiv analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 224), og analyseprosessen var dynamisk for å mulig redusere påvirkningen av ulike forventninger og teorier som enhver forsker mer eller mindre eksplisitt vil trekke med seg inn i analysen (Tjora, 2017, s. 197). Det ble foretatt en mer fokusert koding, og analysen forflyttet seg gradvis fra et deskriptivt nivå (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 226), til et «metningspunkt» av materialet hvor det ikke oppstod ytterligere koding. I siste sekvens gjennomgikk jeg alle nodene med tilhørende undernoder, for å forsikre meg om at alle innsikter og tolkninger hadde blitt inkludert. Når en node i NVivo ble åpnet, kom alt som var blitt kodet i den noden til syne. Dette ga en god oversikt over hva informantene sa om de ulike temaene, og det gjorde analyseprosessen enklere og mer presis.

Name	Files	References
Egenvurdering	5	31
Utfordringer	4	13
Helheten	4	9
Hverandrevurdering	5	23
Utfordringer	4	7
Kollegiale	5	15
Kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse	5	37
Selvregulerende læring	4	12
Tilbakemelding	5	40
For læring	3	7
Utfordringer	5	10
Utfordringer	5	21
Vurderingspraksis	5	21
Formativ vurdering	5	17
Summativ og formativ	5	24
Summativ vurdering	4	17
Vygotsky	4	18
Å skape diskusjoner for læring	5	19
Etter	2	4
Før	1	1
Under	2	4
Utfordringer	5	14

Figur 4.1. Noder i NVivo.

I siste kodesekvens opprettet jeg en tabell i et Word-dokument (se figur 4.2), for å tydeliggjøre hvor informantene hadde samme erfaring eller hvor informantene hadde ulike erfaringer. Dette gjorde det datamaterialet mer oversiktlig og det tydeliggjorde funnene ytterligere.

Tema	Alle	Ulik
Vurderingspraksis	Utgangspunkt i kompetansemålene	Lokale forhold påvirker: Martin, Synne
	Ulike emnekurs på ulik varighet	Elevenes interesser påvirker faget: Henrik
	Formativ vurdering-tilbakemeldinger underveis som kan hjelpe eleven med å utvikle seg	Progresjon og utvikling: Synne, Henrik, Martin, Thomas

Figur 4.2 Utdrag av tabellen fra analyseprosessen.

4.4 Reliabilitet og validitet

4.4.1 Reliabilitet

Når vi diskuterer begrepet reliabilitet, diskuterer vi prosjektets troverdighet (Thagaard, 2018, s. 187). I kvantitative studier refereres begrepet reliabilitet til repliserbarhet, at resultat kan gjentas når prosjektet gjenskapes av andre. Innenfor den kvalitative forskningen vil begrepet ha en annen betydning, da de interaksjonistiske og konstruktivistiske perspektivene oppfatter ny kunnskap som et resultat av kontakten mellom forsker og deltakere i feltarbeidet (Thagaard, 2018, s. 187-188).

Et avgjørende kvalitetskriterium i kvalitativ forskningstradisjon er at forskningsprosjektet er transparent. Det vil ikke være mulig for en annen forsker å gjennomføre samme intervju med samme intervjuguide, for så å få det samme resultatet. At forskningen er transparent, skal gi leseren mulighet til å se hvilken sammenheng de rapporterte resultatene skal ses i. Det blir argumentert for prosjektet reliabiliteten ved å redegjøre for utviklingen av data under forskningsprosessen. Prosjektets fremgangsmåte for innsamling av data redegjøres for på en spesifikk og konkret måte. Prosjektet forsøker også å gjøre forskningsprosessen transparent ved å gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetode. Det er viktig å gi leseren innsyn i spørsmålene, da svarene informantene gir er avhengig av spørsmålene som er stilt. Arbeidet med intervjuguiden (kapittel 4.2.1) og analyseprosessen (kapittel 4.3.2.1) er skildret så detaljert som mulig.

Prosjektets reliabilitet styrkes videre ved at veileder har vært involvert gjennom hele

forskningsprosjektet. Veileder og undertegnede har diskutert avgjørende beslutninger sammen, samt at veileder har bidratt med kritiske vurderinger av prosjektets fremgangsmåter. Dette er antas som spesielt viktig, da undertegnede har liten erfaring med egne forskningsprosjekt.

4.4.2 Validitet

Validitet knyttes til hvorvidt tolkning av data er gyldige, og omhandler om en har undersøkt det en hadde som hensikt å undersøke (Thagaard, 2018, s. 189). Det å beskrive det teoretiske rammeverket som legger utgangspunktet for prosjektets tolkninger og grunnlaget for analysen, og hvilket konklusjoner en kommer frem til, vil være med på å styrke prosjektets validitet. For å i større grad sikre prosjekts validitet, ble intervjuguiden (vedlegg 3) inndelt i ulike kategorier for å sikre at relevante tema ble undersøkt. Dette gjør også at en kan se om noen kategorier er over- eller underprioritert.

Krumsvik (2014, s. 152) beskriver begrepene troverdighet (truthworthiness), bekreftbarhet (confirmability) og overføringsverdi (transferability) som viktig for å understreke om vi har undersøkt det vi trodde. For å sikre intern validitet, ble den kvalitative analyseprogramvaren «NVivo» benyttet. Ved hjelp av NVivo kunne jeg kategorisere intervjuene i «noder» for å sikre konsistens mellom funn og teori.

Begrepet ekstern validitet knyttes til om funnene kan generaliseres på tvers av ulike sosiale settinger. Her blir uttrykket «overføringsverdi» (transferability) benyttet. For prosjektet vil det være vanskelig å generalisere funnene til å gjelde den aktuelle befolkningen (her idrettsfaglærere som underviser i aktivitetslære), men det kan sies at det gjelder for informantene på dette tidspunktet. Dette da informantenes meninger og erfaringer kan endre seg over tid.

At jeg har kjennskap til alle informantene, kan ses på som både en svakhet og en styrke for validiteten av resultatene. En svakhet kan være at informantene ønsket å opprettholde det bildet de trodde jeg som person hadde om de. Det kunne resultere i at de ikke ga meg et faktisk innblikk i sine erfaringer, tanker og meninger, om det var noe de anså som ikke utelukkende positivt. Dette kunne likevel skje om jeg som forsker ikke hadde hatt en relasjon til informantene, da mennesker ofte ønsker å sette seg selv i best mulig lys. En styrke kan være at akkurat denne relasjonen gjorde informantene mer komfortable i intervjusituasjonen.

Det kan oppleves som mindre formelt, og mer som en samtale hvor informanten fikk mulighet til å utveksle sine erfaringer til en kommende idrett- og kroppsøvingslærer. Det ble diskutert på forhånd sammen med veileder om det anses som en avgjørende faktor for prosjekts validitet, noe det ikke ble.

4.5 Ethiske overveielser

All vitenskapelig forskning krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper gjennom hele prosessen, og det er en økende bevissthet om etiske retningslinjer innenfor kvalitative metoder (Thagaard, 2018, s. 20). Det var viktig at jeg viste redelighet og nøyaktighet i hvordan forskningsresultatene ble presentert. Disse etiske retningslinjene er definert og presentert fra «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH, 2016). NESH er et faglig uavhengig og rådgivende organ som skal fremme god og ansvarlig forskning. Det var viktig at jeg var bevisst mitt ansvar både før, under og etter prosjektet.

4.5.1 Ethiske overveielser før innsamling av data

NESH (2016) påpeker at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette ved valg av tema, for de som deltar i forskningen og ved presentasjon av forskningsresultatene. På bakgrunn av dette ble valg av tema sentralt, og dette ble ivaretatt ved å velge et fenomen og et utvalg som ikke oppfattes som sårbare. Før gjennomføringen av intervjuene ble det sendt en søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for en godkjenning av prosjektet. NSD skal sikre at data om mennesker og samfunn kan hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig. Det ble sendt inn et meldeskjema med informasjon om prosjektet. Dette for å sikre at det planlagte prosjektet var i tråd med personvernlovverket. Etter at prosjektet ble godkjent av NSD (se vedlegg. 1) ble det utarbeidet et informasjonsskriv (se vedlegg. 2) som informantene fikk tilsendt på E-post, sammen med et samtykkeskjema (se vedlegg. 3). Informasjonsskrivet ga informantene tilstrekkelig informasjon om prosjektets formål, hvem som var ansvarlig for forskningsprosjektet, hvorfor de fikk spørsmål om å delta, hvem som skulle få tilgang til informasjonen, hva de innebar å delta i forskningsprosjektet, at dette var frivillig og kontaktinformasjon til både meg og veileder om de hadde spørsmål til prosjektet eller ønsket å benytte seg av sine rettigheter. Informasjonsskrivet ble utarbeidet ved hjelp av en mal fra NSD.

4.5.2 Ethiske overveielser under innsamling av data

Tjora (2017, s. 175) understreker at i forbindelse med selve gjennomføringen av intervjuene, er det viktigste forskningsetiske prinsippet at informantene ikke skal komme til skade. Det var derfor viktig at jeg som forsker var respektfull og ikke stilte spørsmål eller tilnærmet meg på en måte som påvirket informantene. Under intervjuene ble de etiske overveielserne gjort ut fra min rolle som forsker. Det etiske prinsippet med respekt for menneskeverdet og deltakerens privatliv var spesielt viktig i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 113). Dette ble gjort ved å opptre nøytralt og objektivt. Det ble vurdert hvor nærgående og personlige spørsmål som skulle bli stilt, slik at informantene ikke ble ledet til å gi informasjon vedkommende kunne angre på i ettertid (Thagaard, 2018, s. 113). Det var derfor viktig å ha respekt for informantenes autonomi, integritet, motiver, selvspekt og vise hensyn til vedkommende sin vurderinger (Thagaard, 2018, s. 114).

På grunn av den nye virusvarianten «omikron» kom det nye nasjonale restriksjoner noen dager i forkant av de fire siste intervjuene. På grunn av risikoen ved å reise og utsette informantene for økt smitterisiko, ble det derfor avtalt å gjennomføre disse intervjuene digitalt.

Intervjuene startet ved å informere informantene om sine rettigheter, prosjektets formål og at intervjuet ikke er ment som en test av deres kunnskap. Dette ble gjort for å sikre at informantene hadde fått den viktigste informasjonen de trengte for å kunne ta en vurdering på om de ønsket å gjennomføre intervjuet eller ikke. Det ble også informert om at informantene kunne velge å avslutte intervjuet når som helst, og at informantene kunne trekke seg fra undersøkelsen etter at intervjuet var gjennomført, eller eventuelt be om at deler av intervjuet ikke skulle brukes. Dette for å forsikre informantene om at jeg som forsker hadde respekt for deres privatliv og autonomi.

4.5.3 Ethiske overveielser etter innsamling av data

Informasjonene til informantene ble anonymisert ved hjelp av pseudonymer før noe data ble behandlet, for å ivareta kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24). Dette forsikret at det ikke ble presentert eller lagret noe sensitiv informasjon om informantene eller deres respektive skoler.

Under presentasjon av svar fra informantene var det viktig å beskytte deres integritet. Dette ble gjort ved at alle svarene blir presentert i den konteksten hvor de ble presentert i intervjusituasjonen. Sitater ble også gjort tilnærmet ordrett. Informantene ble også tilbudt å få tilsendt resultat-kapittelet der deres sitater er presentert i forkant av avsluttet studie.

5. Resultat

5.1 Vurderingspraksis

Vurderingspraksisen til samtlige informanter har utgangspunkt i kompetansemålene. Det er kompetansemålene som ligger til grunn i informantenes planlegging av hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, og hva elevene skal bli vurdert etter. De har ulike emnekurs i faget, av ulik varighet. Disse emnekursene består av ulike aktiviteter, som for eksempel orientering, badminton o.l. Alle informantene har søkelys på elevenes utvikling og progresjon innen de ulike emnene. Elevene vurderes gjennom hele emnekurset, og ut fra hvilken ferdighet de har tilegnet seg på slutten av emnekurset.

Synne forklarer:

Vi kjører jo ofte tema da i aktivitetslære, og da er det jo at de får tilbakemeldinger underveis på hvordan de utfører ting og hvordan innsatsen deres er når de øver, og hvordan de løser de ulike oppgavene. Også kan det jo være tre økter med et tema, eller det kan være fem økter med et tema, også ender de jo opp med på en måte en sånn summativ vurdering til slutt der da, der de får en karakter i det temaet for eksempel orientering, ut ifra hvordan de har øvd og hvordan de har utviklet seg og hvilken ferdighet de slutter på da.

Martin og Synne forteller at også lokale forhold er med på å påvirke deres vurderingspraksis og undervisning i faget. Martin forteller at lokale forhold definerer læreplanen i forhold til innhold og organisering. Henrik forteller at faget og planene tilpasser seg ut fra elevenes interesser. Synne påpeker at hennes vurderingspraksis påvirkes av skolens visjon, og hvilke fokusområder som ligger til grunn for alle lærerne uavhengig av hvilke fag og linjer de underviser på.

Synne:

Da er det gjerne det her med å fokusere på skolens visjon da, og fokusområdene som ligger til grunn for alle lærerne uavhengig av fag og linjer man underviser på da. Og det også vet jeg jo at denne skolen som jeg jobber på har veldig sterkt fokus på, det med at eleven skal være i senter, og at på en måte, eleven er utgangspunkt ...

Videre påpeker alle informantene viktigheten av gode tilbakemeldinger og veiledning som en del av deres vurderingspraksis. God kommunikasjon med elevene dras frem som en viktig del av elevenes utvikling og progresjon, og inngår i deres filosofi rundt det å vurdere elevene. De påpeker også viktigheten av å se hver enkelt elev.

Henrik forklarer:

Jeg føler det som funker best, det er å gi de tilbakemeldinger der og da, om hva som skal til for å forbedre seg, fordi at det er jo idrettsfagelever som gjerne vil utføre det her så best som mulig, det er ikke nødvendigvis karakteren de alltid tenker på, men at de har lyst til å få det til. Så det er egentlig sånn, tilbakemeldinger underveis også har jeg en filosofi om å se alle sammen da, at alle skal få en tilbakemelding i løpet av de øktene vi har i hvert tema.

Gina, Synne og Thomas opplever i motsetning til Henrik at elevene har et sterkt karakterfokus, og jobber for at elevene skal fokusere mer på selve læringsprosessen. Ved å sette søkelys på hele læringsprosessen, vil elevene gjøre det bedre ved endt emnekurs.

Synne sier:

Også er det dessverre ofte sånn at elevene selv har et veldig sterkt karakterfokus, og det å vende de av det fokuset fordi at, spesielt de som kommer inn i førsteklasse de er veldig opphengt i karakterer for det er litt nytt og litt mer sånn, det er litt sånn skremmende for de for de har snakket om det på ungdomsskolen og hørt ryktet om at ja, det er karakterene som gjelder og, men at liksom, man må gjøre det viktig.. eller poengtere det for dem at, for at du skal nå en karakter så må du jobbe aktivt gjennom hele prosessen og, greit, sluttproduktet og den summative vurderingen er på en måte det som står på papiret, men for at du skal nå den så må du ha en god.. læringskurve da, og den må vi jobbe aktivt med..

I vurderingspraksisen til Gina er det viktig å inkludere elevene i hele prosessen. De starter nye emnekurs med å snakke om hva elevene forventer, og hva de skal bli vurdert etter. Hun poengterer at det ikke skal komme som noe sjokk for elevene når og hva de blir vurdert etter. Gina er også opptatt av å formidle til elevene at de blir vurdert gjennom hele emnekurset.

Gina sier:

Ja, det handler egentlig veldig mye om å involvere elevene, prøve å få de til å komme fram til hva de skal bli vurdert etter. For de vet jo hvilke holdninger, hvilke, hva er det som er forventet av de i faget, men vi minner de på det hele tiden, for hvert kurs. Og det er sånn at de får ikke sjokk at de har fått en vurdering, eeh, det er ikke sånn at jeg kommer til de å bare «ja, nå har du fått en karakter på innsatsen du gjorde i timen de i dag» fordi de er klar over at de blir vurdert gjennom hele kurset, gjennom hver time og det er ikke sånn at, ååh siste time, da blir de vurdert, men de blir vurdert gjennom hele prosessen.

Det kan virke som at Gina har litt motsigende svar når det kommer til søkelyset på den summative vurderingen i sin vurderingspraksis. Elevene skal ifølge Gina ha klart for seg at de blir vurdert gjennom hele prosessen, og hva de vurderes etter, men hun påpeker også at dette ikke er noe hun drar frem når hun snakker med elevene da det kan medføre økt stress og prestasjonsfokus i undervisningen.

Hun forklarer:

Den summative vurderingen da kommer jo selvfølgelig for hvert halvår, men den fokuserer jeg ikke på når jeg snakker med elevene, fordi at det vet jeg kan stresse de, og det kan gjøre at de, det bremser litt den her utviklinga, at det blir mye mer prestasjonsorientert, eeh, klasse miljø, i stedet for at det blir et mestringsorientert, som jeg prøver liksom å si til dem. Fordi det er sånn, når jeg hadde orientering med de, så hadde de en sånn løype de skulle gjennom, og da var de sånn «får vi karakter på dette?» også sa jeg sånn «er det noen som kan svare på dette her, for meg?» og da var det en som sa «nei, du får ikke vurdering på en time, du får det gjennom hele skoleåret» og da var jeg sånn, yes, nå har jeg liksom klart å få fram hva som er poenget med vurdering, fordi at, før så var det veldig sånn at du får en karakter på en 3000 meter, du får karakter på en, ja på en sånn orienteringsløype, men det er ikke sånn læreplanen, har fokus på nå. Nå er det formativ vurdering, fremovermeldinger.

På spørsmål om hva informantene legger i begrepet formativ vurdering har de litt ulike tanker rundt dette. Henrik, Thomas og Martin knytter den formative vurderingen tett opp mot den summative. Formativ vurdering er noe som skal bidra til at elevene utvikler seg og bedrer ferdigheten sin, som igjen kan gi de en bedre karakter. Dette i form av tilbakemeldinger

underveis i undervisningen om hva eleven mestrer og hva de må jobbe mer med.

Henrik forklarer:

Jeg har jo, nå som du skjønnte innledningsvis ikke tenkt så mye på akkurat det her med formativ vurdering, men det er jo litt det det blir da, at de får tilbakemeldinger underveis om hva jeg synes er bra, hva jeg synes de bør jobbe mer med for å øke ferdigheten og dermed vurderingen sin. Så de ender jo opp, til syvende og sist opp med en summativ vurdering, men før de får på en måte terminkarakteren sin som også er en underveisvurdering, så er den summert ut ifra alle delkarakterene og da får de jo en forklaring da til terminkarakter og standpunkt karakter hvorfor det er sånn og sånn..

Synne ønsker at utfallet skal bli best mulig for eleven og knytter formativ vurdering opp mot hvordan eleven best mulig kan utvikle seg. Formativ vurdering er noe som skal implementeres fra første økt, og gjennom hele emnekurset. Det er individet som står i sentrum, og dette vil bidra til at helheten i gruppen vil øke i prestasjon.

Synne svarer dette:

Det er jo det jeg jobber aktivt for, at vi hele tiden skal jobbe for den formative vurderingen sånn at utfallet skal bli best mulig for eleven. Også den viktigheten av formativ vurdering fra første økt og gjennom hele det her emnekurset da, sånn at de hele tiden vet hva de skal jobbe for og mot på en måte sånn at de skal ja, utvikle seg mest mulig. Eleven skal føle seg sett og hørt og at vi liksom skal ja, vurdere hver enkelt og ikke liksom se på helheten i gruppen, men at hvis vi vurderer hver enkelt så vil også helheten i gruppen øke i prestasjon over tid da, ja.

Gina har et bevisst forhold til formativ vurdering, og jobber strukturert med det gjennom hele skoleåret. Hun har en oversikt over alle elevene, med dato for hver time og tilbakemeldinger om hvordan hver elev har prestert.

Gina svarer dette på spørsmålet om formativ vurdering:

Nei, formativ vurdering det har jo, det har jo jeg i hodet egentlig gjennom hele året, eeh, med aktivitetslære. (...) Så jeg har på en måte en oversikt over alle elevene, dato for hver time, også skriver jeg en tilbakemelding og det er jo en formativ vurdering jeg

gjør egentlig gjennom hele året.

Henrik og Thomas har lagt inn i planene at elevene skal få en mulighet til å forbedre seg i noen av temaene. Dette gjør de ved å ha om samme tema både i termin 1 og i termin 2.

Elevene får en vurdering på hvordan de ligger an og hva de må forbedre seg på.

Henrik forteller:

(...) Ellers så har vi prøvd å, vi begynte i fjor, vi har ikke fått det til i år, å få det inn på planen, at vi ikke kjører fire økter i et tema også ferdig, men vi kjører kanskje tre økter også får de en vurdering på hva, på hvordan de ligger an og på hva som skal forbedres også kjører vi kanskje to økter ett par måneder etterpå, sånn at de som vil øve på fritiden sånn kan gjøre det, sånn at de får mer mulighet til å forbedre seg.

Alle informantene sier de jobber med den formative vurderingen i det kollegiale, men dette arbeidet varierer fra skole til skole. Synne sin skole har organiserte møter, hvor de jobber med formativ vurdering. På disse møtene jobber de aktivt i forskjellige grupper, på tvers av klasser og utdanningsprogram. I disse møtene har de jobbet spesielt inn mot den nye læreplanen. Hun erfarer disse møtene som positive. Gina erfarer at de møtes mer i det kollegiale mot slutten av terminen, hvor lærerne skal diskutere elevenes standpunkt karakterer. Hun tror mange lærere opplever den formative vurderingen som utfordrende, noe som gjør at det ikke blir prioritert i like stor grad som den summative.

Gina forteller:

Jeg tror rett og slett det handler om at det er så mye mer enn bare vurdering, som på en måte er en del av aktivitetslærefaget da. At det er så sinnsykt mye annet. Det er så sykt mye planlegging, organisering, det er mange elever, det er mye støy, og det er litt sånn, jeg føler de glemmer det å gi de fremovermeldingene sånn at de, for den formative vurderingen som fremovermeldinger er en del av, også tror jeg og at det er mange lærere som har jobbet lenge i skolen og det var ikke så stort fokus på formativ vurdering før i forhold til det det har blitt nå. (...) Så det blir nok litt undertrykt da. Det er ikke der fokuset ligger da

Martin sier skolen har jobbet en del med vurdering generelt, de siste årene, særlig med tanke på bedre struktur. Han erfarer ikke at de er ferdige med dette arbeidet. Henrik og Thomas har

deltatt i større prosjekter for å styrke den formative vurderingen, men disse prosjektene er nå avsluttet. Thomas erfarer at de på avdelingen har gode planer sammen, og at det settes av tid til å jobbe med den formative vurderingen. Han opplever at disse møtene går til mye annet, som for eksempel hvordan de skal løse morgendagen. Henrik opplever at vurderingsarbeid er noe av det lærerne synes er mest utfordrende. De snakker mye om vurdering generelt, men mest om hvordan den summative vurderingen skal bli rettferdig.

Henrik sier:

Nei, det er vel kanskje at den summative vurderingen til slutt skal bli rettferdig da. Ja, ja, ikke for det, den underveisvurderingen, det prosjektet vårt var det og noe snakk om underveisvurdering og vurdering for læring har på en måte vært et sånn trend-begrep. Vi har snakket om det, og prøvd ulike prosjekt med egenvurdering og medelevvurdering, og.. Vi er ikke ferdige, vi har jobbet litt med underveisvurdering faktisk. Men mest fokus og mest hodebry har vi jo med den her standpunktkarakteren, så det er jo den vi er mest opptatt av at skal bli riktig da.

På spørsmål om hva Martin opplever som utfordrende med den formative vurderingen, svarer han det å være tydelig nok for å få frem budskapet. På oppfølgingsspørsmål om han mener i forhold til hva elevene skal lære, svarer han at det både gjelder i forhold til hvilket nivå elevene har og i forhold til videre veiledning. Han erfarer det som mest utfordrende å gi elevene tilbakemeldinger på det de har gjort. Alle informantene opplever tid som er utfordring med formativ vurdering. Gina og Synne opplever det også som utfordrende med store elevgrupper.

Synne forklarer:

Utfordringen er jo gjerne hvis det er en stor klasse. Det å faktisk klare å se alle i utgangspunktet. Det i seg selv er jo en kjempeutfordring. Nå er jeg jo såpass heldig at vi deler på en klasse, to stykker, eller deler på en relativt grei andel elever. Eeh ellers så er jo utfordringen å klare og på en måte snappe opp alt, når ting er i aktivitet så skal det godt gjøres på en måte å klare å fokusere på hver enkelt elev til enhver tid da.

På spørsmål om hva informantene tror elevene får størst læringsutbytte av i den formative vurderingen, drar alle frem tilbakemeldinger for læring som et viktig prinsipp, og da generelt de som blir gitt i undervisningssituasjonen. Gina og Synne erfarer også det å informere

elevene om hva som er forventet av dem, og hvilke kompetansemål de jobber med, som viktig for elevenes læring.

Henrik sier:

Jeg tror den undervisvurderingen som de får i situasjonen, ikke en sånn elevsamtale på skolen mellom øktene, for da er de ikke påkoblet det.. De får størst utbytte av det vi gjør underveis, de tilbakemeldingene de får der og da.

5.2 Kompetansemål og kriterier for måloppnåelse

Alle informantene introduserer de ulike kompetansemålene før et nytt emnekurs. De legger dette ut til elevene skriftlig på deres aktuelle læringsplattform, og de har en muntlig gjennomgang den første økten i emnekurset. Henrik er opptatt av å få frem hva elevene skal beherske i hvert enkelt emnekurs på en måte som elevene forstår. Dette ved å operasjonalisere kompetansemålene.

Synne forteller:

Ja, vi har alltid både muntlig presentasjon av kompetansemålene i starten av et emnekurs. Der går vi gjennom det som på en måte treffer på kompetansemålene per kurs, det er ikke alle kursene der alle kompetansemålene treffer, men de fleste klarer vi alltid å flette inn da. Så målet er å inkludere alle kompetansemålene så godt det lar seg gjøre i hvert kurs også i tillegg så får vi gjennom vurderingskriteriene, altså vi har en liste som vi både legger ut på ItsLearning til de og som vi leser opp og sørger for at alle får med seg da, sånn at de vet hva som skal til for høy måloppnåelse.

På spørsmål om de informerer elevene om kompetansemålene, drar alle informantene frem at disse blir presentert sammen med vurderingskriteriene i forbindelse med hva elevene blir vurdert etter. Synne introduserer hver undervisningsøkt med hva elevene skal øve på i den aktuelle timen, sånn at elevene vet hva hun ser etter når hun sirkulerer i hallen. Gina informerer elevene om kompetansemålene generelt i timen, sånn at det ikke skal komme overraskende på elevene hva de blir vurdert etter. Martin svarer ikke direkte på om elevene blir informert om kompetansemålene. Han besvarer spørsmålet med hva han velger å vurdere eller ikke.

Martin svarer:

Ja og nei. Kommer an på situasjonene og hvilket emne, man må velge ut noen ting som en vektlegger mer, da er vi, eller da er jeg flink på det der. Da er vi litt mer systematisk og har struktur på det, mens vi i andre emner som tar litt mindre plass så trenger man ikke å vurdere alt heller tenker jeg.

Thomas forteller at kompetansemålene er føringer som lærerne må forholde seg til, men ikke noe nødvendigvis elevene er så veldig opptatt av. Han opplever at elevene er mer opptatt av vurderingskriteriene med tanke på karakterer fremfor kompetansemål og hva de skal lære.

Thomas forklarer dette:

De går en jo gjerne gjennom da, men så må man huske at elever på videregående er ikke nødvendigvis så opptatt av kompetansemålene åsønn, men kanskje de er opptatt av karakteren de får til slutt da, men og hva som ligger til grunn kan de og være opptatt av... men.. selve kompetansemålene.. det er ikke.. det er styrende for oss lærere hva vi skal ha fokus på i undervisningen, hva vi skal lære elevene.. men at elevene... om du har hatt... holdt på med noe som er langt unna, utenfor alt av kompetansemål, så har de ikke sagt noe der at, det her står jo ikke læreplanen.

På spørsmål om han tror elevene ikke er så fokuserte på kompetansemålene svarer han:

Nei, de er ikke det. Men de er kanskje mer fokusert på hva de blir vurdert, altså, det, du har kompetansemålene som når du bryter ned de og lager vurderingskriterier, det er de nok kanskje mer opptatt av enn selve kompetansemålene i seg selv ja. Og kompetansemålene er jo så brede, at vi, får gjort klart null egentlig.

Informantene jobber litt ulikt for å få elevene til å forstå hva informantene forventer av de i faget. Thomas og Henrik oppfordrer elevene til å sette seg inn i vurderingskriteriene og læringsmålene på deres aktuelle læringsplattform, men har erfart at det er ulikt hvorvidt elevene gjør dette eller ikke. De har også en presentasjon av disse i starten av et nytt emnekurs. Synne, Gina og Martin har også samme praksis, men drar også frem det å være tydelig fra starten av skoleåret. De stopper gjerne opp aktiviteten underveis i undervisningen. Dette gjør de for å dra frem gode eksempler på gjennomføring av aktiviteten eller de gjør det hvis det er nødvendig å justere aktiviteten ut fra forventningene som er satt på forhånd. Martin jobber også tverrfaglig opp mot treningslære for at elevene skal få kunnskapen og forståelsen

av hvorfor egen innsats er viktig.

Synne forteller:

Det er ikke sikker det er helt likt hver gang hvordan vi formulerer det, men vi prøver liksom å være nøye på å si til de hva vi ser etter til enhver tid da. Også jobber vi jo aktivt for at alle skal få det med seg, så da stopper vi jo aktiviteten, også sier vi underveis i øktene og sånt hvis det er noe de skal huske på, eller hvis vi ser at det sklir litt ut

Gina og Martin opplever en forskjell på hvorvidt elevene oppfatter de gitte forventningene eller ikke. Gina drar fram at hun merker forskjell på elevenes modningsprosess, og at dette påvirker hvordan elevene oppfatter forventningene hun har informert om. Martin opplever disse forskjellene som positive. De «sterke» elevene drar med seg de «svake» elevene, og virker som gode forbilder.

Martin forklarer:

Nei, de gjør jo ting, og de svake ser etter, ikke sant, de er gode forbilder, de er på og interessert og nysgjerrig. Gode bidragsyttere også er det jo de elevene som har kunnskap og bakgrunn fra den idretten eller aktiviteten som, som eeh, som rollemodeller eller som objekt, eller altså, øvelsesbilder da, kan være nytte å bruke da.

Alle informantene avslutter et emnekurs med en felles oppsummering om de har nådd de målene som var satt på forhånd. Thomas avslutter periodene med en vurderingsøkt hvor han sitter på sidelinjen. Han påpeker at alt vurderes, men at den siste økten i en periode gir han mulighet til å bedømme elevenes ferdigheter. Henrik avslutter emnekurset ved å gi elevene en tilbakemelding og vurdering på læringsplattformen, med en beskjed om å ta kontakt om elevene lurer på noe. Synne og Gina er opptatt av å inkludere elevene og la de si sin mening. Synne drar også frem at elevene skal føle seg vurdert på riktig grunnlag ut ifra de føringene som ble presentert i starten.

Synne forteller:

...Men da hadde vi oppsummering der vi gikk igjennom både hva vi hadde gjort og hva, det jeg, det repeterer jeg jo nesten jevnlig hver gang, både på starten og slutten liksom, at husk på det og det og det jeg ser etter sånn og sånn, og de får lov å komme

med tilbakemeldinger på hvordan de syns det har vært, om vi liksom har truffet på det som har vært målet og ja, er veldig opptatt av at de også skal få lov å si sin mening i det hele da. At de føler at de på en måte blir vurdert på riktig grunnlag ut ifra det vi har lagt føringer for i starten.

5.3 Tilbakemeldinger for læring

Alle informantene har et bevisst forhold til sin egen tilbakemeldingspraksis. Alle påpeker viktigheten av elev-lærerrelasjon, og at det blir «lettere» å gi gode tilbakemeldinger når de har blitt kjent med elevene. Da vet de bedre hvilke tilbakemeldinger som fungerer for de ulike elevene, og de etterstreber å treffe elevenes individuelle behov. Henrik drar frem at gode relasjoner også gjør det lettere for elevene å oppsøke han for å få en tilbakemelding på hvordan de ligger an. Dette er noe han drar frem som en nødvendighet for de elevene som ønsker å få en god karakter i faget. Gina, Thomas, Martin og Henrik trekker frem det at de møter elevene på en annen arena enn i andre fag gir de muligheten til å ha flere uformelle samtaler med elevene, med tanke på oppfølging og relasjonsbygging. Dette er noe de ser på som en positiv fordel med faget.

Henrik forklarer:

Den største delen for oss idrettsfaglærerne er at vi treffer elevene på en litt sånn annen arena enn klasserommet, så den der praten i gangen på tur til garderoben eller etter at vi har ryddet opp, den er jo med å bygge noe, bygger gode relasjoner, jeg føler vi har en sånn annen relasjon til elevene vi på idrettsfag enn en del teori... studiespess-lærere har. Så på en måte.. ja. Bygge den relasjonen så de har trygghet til å få, til å komme og spørre oss om de ikke skjønner noe, eller er bekymret for at de ikke klarer å få god nok karakter eller..

Informantene er litt ulike i hva de gir tilbakemeldinger på. Henrik sier han vektlegger elevenes ferdigheter og hva som ikke var bra nok, noe han forsøker å lære elevene i faget treningsledelse at man helst skal unngå når en gir tilbakemeldinger. Han påpeker at han også gir elevene tilbakemeldinger på hvordan de kan forbedre ferdighetene sine. Gina er veldig bevisst på hvilke typer tilbakemeldinger hun gir til elevene, og at tilbakemeldingene skal gi elevene informasjon om hva som var bra, og hva de kan gjøre for å forbedre seg. Martin er mer opptatt av å se helheten fremfor detaljer i elevenes ferdigheter. Thomas tar utgangspunkt i

elevenes forutsetninger, og er opptatt av å alltid dra frem noe positivt. Synne framhever at det er viktig å behandle elevene med respekt, slik at de får en positiv opplevelse av det å få tilbakemeldinger. Dette gjør hun med måten hun formulerer tilbakemeldingene på, og måten hun snakker til elevene på, hvor hun er opptatt av å bygge elevene opp fremfor å bryte de ned. Hun er også opptatt av å formulere seg på en måte som elevene forstår når hun gir tilbakemeldinger. Dette gjør hun ved å formulere seg så enkelt som mulig og ikke bruke vanskelige fagbegreper. Hun forteller at det er en stor forskjell på 1. klasse og 3. klasse, der 3.klassingene har internalisert fagbegrepene. Hun drar også frem at 3.klassingene vet hva de blir vurdert etter. Thomas tar hensyn til elevenes forutsetninger og egne mål med faget knyttet opp mot vurdering, og gir tilbakemeldinger basert på dette. Gina, Synne og Martin trekker frem at de er opptatt av å rose atferd de anser som et positivt bidrag til trivsel, klasse- og læringsmiljøet. Han påpeker også at tilbakemeldinger i faget bidrar til å få elevene til å forstå at faget er mer enn bare lek og moro. Alle informantene vektlegger at de gir elevene tilbakemeldinger som de kan bruke for å forbedre seg, men at dette er knyttet opp mot hvordan de kan forbedre karakterene sine. Gina, Martin, Synne og Henrik forteller om åpne spørsmål i samtalen om tilbakemeldinger.

Gina forteller:

... men at når man for eksempel har dans da, og jeg ser at de kun står i en sirkel og gjør de samme bevegelsene, så kan jeg komme inn litt og bare «hvilke andre formasjoner har vi i dans? Er det noen andre måter dere kan stå på?» også kan, også hvis de ikke har noen, noen ide, så kommer jeg liksom inn og gir noen, litt sånn tips og triks.

Synne og Gina skriver ned hvilke tilbakemeldinger de har gitt til de ulike elevene. Dette gjør de for å ha en systematisk oversikt for sin egen del og for å se på elevenes framgang. Martin forteller at han de senere årene har blitt mindre opphengt i detaljer i sin tilbakemeldingspraksis, og han vektlegger mer det helhetlige bildet. Alle informantene drar frem viktigheten av å se hver enkelt elev, noe de etterstreber å gjøre hver enkelt undervisningstime. Enten i form av en tilbakemelding eller en kommentar. Synne trekker frem viktigheten av å vise elevene at hun ikke favoriserer og bruker mer energi på noen enn på andre. Henrik, Martin, Gina og Thomas forteller at de opplever det som utfordrende å se alle, og Martin opplever dette som tidkrevende.

Henrik forklarer:

Nei, utfordringen er jo å, er jo å se alle sammen for du har jo noen elever som skiller seg ut i begge retninger også er det og kanskje noen som glipper for deg, som er de stille og rolige elevene midt på treet som ikke utmerker seg hverken positivt eller negativt. Som kanskje er de som absolutt burde hatt en tilbakemelding. En fremoverrettet tilbakemelding om hva de bør gjøre. Så den største utfordringen er egentlig å få gitt en tilbakemelding til alle sammen.

Synne og Martin opplever det som utfordrende å gi tilbakemeldinger som elevene forstår. Thomas svarer at det er kjedelig når eleven og hans oppfatning ikke stemmer overens med den tilbakemeldingen som blir gitt. Gina forteller at det er utfordrende at ikke alle elevene tar til seg de tilbakemeldingene som blir gitt, og at elevene mangler en forståelse av helheten. Hun tror dette er på grunn av ulike modningsprosesser hos elevene. Martin forteller at han opplever det som utfordrende å alltid gi en ærlig tilbakemelding, da han er redd for å såre eleven.

Martin sier:

Og det når vi skal gi en tilbakemelding da så er det jo tilbakemelding på teknikk underveis, men også på sånt karakternivå da, og ofte så blir jeg jo litt for snill på en måte, jeg prøver jo å gå litt rundt grøten og pakke det inn også er det av og til vanskelig og, hva skal jeg egentlig si i begrunnelsen for du får bare en firer også er du redd for å såre eleven og da. Men igjen, har du litt gode kriterier så kan du på en måte støtte deg på de da.

5.4 Egen- og medelevvurdering

5.4.1 Egenvurdering

Alle informantene, bortsett fra Martin, sier at de har gode erfaringer med egenvurdering. For Martin er det avhengig av gjennomføringen. Han drar frem at egenvurderingen må struktureres på en god måte for at det skal ha noen effekt. Martin sier det er viktig å benytte gode spørsmål, sette av god tid og at læreren har et tydelig formål. Han forteller at egenvurderingen vil ha liten verdi for elevene om denne kun gjennomføres fordi det er noe elevene har krav på. Synne benytter seg av en skriftlig egenvurdering, hvor elevene fyller ut

et egenvurderingsskjema. Hun sier det er viktig å gi elevene nok tid, samt formulere spørsmålene på en måte som elevene forstår. Hun er også tilgjengelig for elevene om de har noen spørsmål knyttet til egenvurderingsskjemaet. Gina sier hun benytter seg av muntlige egenvurderinger. Her gir hun elevene rom til å snakke om sin egen opplevelse av faget. Thomas og Martin benytter seg av både muntlig og skriftlig egenvurdering. Thomas opplever at egenvurdering er en effektiv metode for å etterfølge elevenes krav på egenvurdering, eller som han sier: «for å krysse av den boksen på at du har gjennomført det, i løpet av terminen». Henrik forteller at han gir elevene i oppgave å lære seg noen ulike elementer hvor de skal vurderer både prosessen og det ferdige produktet.

Martin forteller dette om sine erfaringer med å gi elevene egenvurdering:

Både og tenker jeg, men skal man ha egenvurdering så bør man gjøre det på en måte nøye, og sette av både tid og. Og såpass gode spørsmål og tenkt igjennom hva det er vi egentlig skal finne ut her. Det man gjør hvis en skal få effekt av det. Hvis en bare gjør egenvurdering for syns skyld holdt jeg på å si, fordi at vi må, for vi må jo gjøre det og, elevene har jo krav på å få være med der... så på en måte er verdien av det kanskje ikke like stor. Samtidig så kan jo egenvurdering være så mangt, det trenger jo ikke å være et skjema som skal skrives og fylles og sånne ting, men det kan jo være underveis i en økt og, rett og slett med, ja, hva gjorde du nå? Hvordan gikk det her? Rett og slett ta det muntlig. Og elevene er ikke sikkert oppfatter det som egenvurdering.

Informantene har en opplevelse av at egenvurderingen er bevisstgjørende for elevene, og at det gir de en innsikt i hvordan de ligger an i faget i forhold til karakter og ferdighet. De drar også frem at det gir elevene mulighet til selvrefleksjon og at det kan være motiverende for elevene da det gir de mer eierskap til faget. Synne sier at denne bevisstgjøringen av egen læringsprosess gjør at nivået i gruppen forbedrer seg de påfallende øktene. Alle informantene knytter egenvurdering til en form for summativ vurdering. Synne sier egenvurderingen gir elevene en bedre forståelse av hva hun vurderer de etter, og at dette gir elevene en mulighet til å forbedre den summative vurderingen. Gina sier at målet må være at elevene skal vurdere seg selv på en måte som læreren ville vurdert de. Henrik og Thomas sier de følger opp egenvurderingen med en summativ vurdering der elevene blir vurdert på sin evne til å vurdere seg selv. Martin og Thomas drar frem at egenvurderingen kan brukes som et hjelpemiddel når de skal gi elevene en summativ vurdering.

Martin sier:

Ja, større læringsutbytte for elevene, så kan det være en hjelp til meg som lærer, og vurdere elevene, jeg tenker kanskje det er de to største. Også kan det jo være, er ikke bestandig det er det, men hvis en gjør det på rett måte så kan det være motiverende for elevene da.

Martin, Gina, Henrik og Thomas sier det kan være en uoverensstemmelse mellom lærerens og elevens vurdering. Dette ved at eleven kan vurdere seg selv med en lavere eller høyere måloppnåelse enn hva læreren gjør. De opplever det som utfordrende om eleven vurderer seg selv høyere enn hva de har gjort. Martin sier dette kan være et resultat av at elevene ikke har satt seg nok inn i vurderingskriteriene som er gitt på forhånd, eller de mangler en forståelse av hva som kreves av nivå. Han håndterer disse elevene ved å vise til vurderingskriteriene og poengterer viktigheten av at disse er gode. Dette gjør det lettere å sette rett karakter. Thomas forteller at han opplever det lettere med de elevene som vurderer seg selv som svakere enn hva han oppfatter. Thomas og Henrik opplever det som ubehagelig å realitetsorientering de elevene som vurderer seg selv høyere enn hva de gjør. Thomas drar frem at dette ikke bidrar til å skape selvtilit hos eleven. Dette kan føre til at han gir eleven en bedre karakter enn hva han selv ville gitt, for å minimalisere differansen.

Thomas sier:

Ja, det er jo mye lettere å si til elevs som vurderer seg selv lavt da, og bygge opp den eleven med å si at «ja, men det der, og sånn er det» men at når du har egenvurdering på elever som konsekvent ikke har selvinnsikt, så er ikke det noen god følelse å skal begynne også hvis det er «nei, du mener du er en 6-er ja, nei det er faktisk så vidt at det er en 4-er» da liksom, skaper både ubehag for elev og lærer, på en måte da, kan du, ikke en ubehag da, men det er jo ikke artig det, også skaper det ikke noe selvtilit til den eleven heller

Henrik, Gina og Thomas sier de erfarer at egenvurdering fungerer bedre på eldre elever. Gina tilegner dette til elevenes modningsprosess. Henrik og Thomas forteller at de eldre elevene har internalisert hva som er forventet av de i faget og har en større forståelse av kompetansemålene. Elevene har også kommet lenger i læringsprosessen i forhold til hvordan de skal bryte opp øvelser og aktiviteter, og de har større faglig kompetanse knyttet opp til det tverrfaglige. Informantene har ulike tilnærminger til hvordan de følger opp elevenes

egenvurdering. Synne følger opp elevenes egenvurdering med en fagsamtale. Når Martin har systematisert egenvurderingen med bruk av skjema oppsummerer han disse, og det hender at han lager en slags statistikk. Han bruker dette til å tilpasse eget opplegg, samt ha en felles gjennomgang med elevgruppen. Den mer uformelle egenvurderingen følger han opp med å tilpasse tilbakemeldingene til elevene ut ifra deres styrker og svakheter. Thomas følger opp egenvurderingen i varierende grad. Noen ganger følges den ikke opp i det hele tatt, annet enn at den brukes som et hjelpemiddel for læreren når elevene skal få en summativ vurdering. Om han skal følge den opp individuelt sier han det er mer tidkrevende. Dette er også noe Synne og Henrik drar frem. For Henrik er dette en ulempe som gjør at han kanskje bruker det for sjeldent i sin undervisning. Henrik er opptatt av å utnytte den tiden de har til disposisjon i faget, til fysisk aktivitet.

Henrik forteller:

Jeg synes egentlig det funker ganske bra, er ganske sånn bevisstgjørende, men så stjeler det litt tid da, fra den praktiske tiden vi verner om da, for vi ønsker egentlig ikke å teoretisere for mye den tiden vi har til trening, men vi bruker det av og til. Ja, mest som en variasjon, men også som en bevisstgjøring for elevene da. Og det funker best på eldre elever, det funker bedre på andre- og tredjeåret, enn det funker på førsteåret.

5.4.2 Medelevvurdering

Informantene har ulike erfaringer når det kommer til å implementere medelevvurdering i undervisningen. Synne har ikke erfaring med å bruke det i aktivitetslære. Hun tror likevel at det kan være lærerikt for elevene. De benytter hverandrevurdering i kollegiet, noe som hun selv opplever som lærerikt og positivt. Synne sier medelevvurdering er noe hun skal vurdere å implementere. Gina har brukt medelevvurdering, men sier det er noe hun skulle brukt mer. Hun har positive erfaringer med å bruke det. Gina føler medelevvurdering skaper et større engasjement i elevgruppen og at det kan være motiverende da det gir elevene eierskap til aktiviteten og undervisningen å gi tilbakemeldinger til medelevene sine. På spørsmål om hvorfor hun ikke har brukt det mer, svarer Gina at hun har hatt større søkelys på egenvurdering, og at medelevvurderingen har blitt litt glemt. Thomas har ikke gode erfaringer med medelevvurdering. Det er noe han har brukt før, men det er ikke noe han har planlagt inn

i fremtidig undervisning. Han har ikke opplevd noen fordeler med bruken av det. Martin og Henrik har positive erfaringer med medelevvurdering, men sier det har størst utbytte hos eldre elever. Henrik mener det er fordi de eldre elevene har bedre faglig forståelse, da med tanke på tverrfaglighet opp mot treningsledelse. Martin forteller at det fungerer bedre når elevene har fått litt erfaring og når de har blitt trygge på hverandre.

Henrik sier dette om sine erfaringer:

Samme der og egentlig. Funker kjempebra på andre- og tredjeåret, ikke like bra på førsteåret, men også, det brukes eeh, brukes og litt da, og.. fordi at det er så viktig i ledelse og instruksjon å kunne veilede hverandre, og for å få de til å se det mer med ferdighet og dele opp en øvelse, dele opp en ferdighet.

Martin drar frem viktigheten av trygge rammer for at elevene skal få noe utbytte av medelevvurdering. Han sier det funker bedre med mindre grupper, sånn at det ikke blir for uoversiktlig og sårbart for elevene. Også Thomas drar frem viktigheten av trygge rammer for at elevene skal føle seg komfortable med å vurdere hverandre. Han ga elevene et vurderingsskjema de skulle forholde seg til, og hadde en muntlig gjennomgang for å gi elevene en forståelse av hva han forventet av dem. Han sier vurderingskriteriene og læringsmålene skal være konkrete for at elevene skal synes det er enkelt med medelevvurdering. Også Gina og Martin snakker om viktigheten av å holde medelevvurderingen innenfor noen gitte rammer. Martin, Gina og Henrik gir elevene veiledning på hvordan de skal vurdere hverandre. Dette gjør de ved å gi elevene noen retningslinjer på hva og hvordan de skal gi tilbakemeldinger og hva de skal vurdere. Gina er nøye på å informere elevene om at de skal gi konkrete tilbakemeldinger til hverandre og at de ikke må gi medelev sin for mange arbeidsoppgaver om gangen. Henrik og Martin knytter den veiledningen de gir til elevene opp mot faget treningsledelse, og at det er tverrfaglig.

Martin forteller:

Ja, eeh vi må nå passe på at vi holder oss innenfor noen rammer her da, sånn at det ikke tar av, kanskje veilede på, på få ting, at det er tre moment du får lov å ta opp her, sånn at det ikke tar av, og heller ikke gå inn på personlige ting som kan være.. ja.. for da er vi inne på, det her er jo treningsledelse og da, som de har som, der øver de jo på

hvordan de skal gi tilbakemelding.

Martin og Gina forteller at elevene kanskje hører mer på medelevene sine tilbakemeldinger, enn læreren. Gina tror dette handler om at elevene snakker på en måte som medelevene bedre forstår. Martin tror det kan være at i enkelte tilfeller så vil en medelev kunne gi tilbakemeldinger av bedre kvalitet enn han, da han skal se mange elever. Han sier denne kvaliteten kan være spesielt bra om eleven har tillit til medeleven eller om medeleven er flink i det aktuelle emnet. Det kan også være tilfeller hvor elevene har mer kunnskap i det aktuelle emnet. Martin drar frem at det kan være en fordel på elevnivå med at medelevvurdering kan bidra til at elevene får mer respekt til hverandre. Henrik sier den største fordelen med medelevvurdering er at elevene får en større forståelse av hvilke ferdigheter og delferdigheter som kreves i ulike øvelser og idretter, og dette er hovedgrunnen til at de bruker det. Han sier det også er en fordel at elevene får en forståelse av at det er vanskelig for læreren å skille mellom de ulike karakterene. Thomas svarer nei på spørsmålet om han har opplevd noen fordeler med bruken av medelevvurdering.

Martin sier:

Jo, for det får, kan hende de tror mer på en medelev enn de gjør på lærerne, og jeg tror at, altså enkelte sammenhenger så er jo medelevene, ser kanskje enda mer, jeg skal se mange elever med lite, så kvaliteten kan være bra og spesielt hvis det er elever de har tillit til eller elever som er flink til det emnet for eksempel.

Det hender at Thomas og Henrik knytter medelevvurdering til summativ vurdering. Dette innebærer enten at elevene skal gi en karakter til medeleven, eller at elevene får karakter på hvordan de vurderer medeleven. Henrik sier at om en elev vurderer medeleven sin til svak måloppnåelse, men han som lærer vurderer eleven til høy måloppnåelse, viser det at eleven ikke har helt innsikt i den aktuelle idretten. I disse sammenhengene vurderer eleven stort sett ferdighet fremfor mål, innsats og utvikling. Både Thomas og Henrik sier at elevene opplever det som utfordrende og «kleint» å gi medeleven sin en karakter. Thomas sier dette kan gjøre at vurderingen ikke nødvendigvis blir riktig og ærlig. Skolen til Thomas har vært med på et prosjekt for skolefaglig utviklingsarbeid knyttet opp mot vurdering, der de fant ut at elevene

selv ikke ønsket medelevvurdering. Martin har opplevd at det bestandig er noen elever som ikke tar medelevvurderingen på alvor. Dette løser han med å ha klare rammer eller kriterier på hvordan det skal gjennomføres, samt det å ha en nøye gjennomgang med elevene i forkant.

Henrik sier:

Ja, vi bruker den stort sett til å veilede på ferdighet, jobbe i par også skal de veilede hverandre på hva de skal øve på for å utvikle seg enda mer. Så det er sjeldent vi bruker den som en karakter, men det hender at vi bruker den, at du skal sette en karakter og begrunne en karakter ut fra en hel ferdighet for å se om de har skjønt idretten og hva som kreves da.

5.5 Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring

Alle informantene skaper diskusjoner med elevgruppen i ulik grad. Dette skjer både før, under og etter undervisningen, men det er lite systematisk. Gina samler elevgruppen før undervisningen for å gi de informasjon om økten. Det hender at hun også gir elevene mulighet til å komme med innspill på øvelser eller aktiviteter de ønsker å ha med. Hun sier dette gir elevene mulighet til å velge det de vet de mestrer, for at de skal oppleve mestringsfølelse og motivasjon. Henrik starter øktene med å stille elevene spørsmål knyttet til hva de har gjort tidligere i det aktuelle emnet. Thomas har ikke et bevisst forhold til det å skape diskusjoner med elevgruppen, men sier det er en naturlig del av undervisningen. Han prøver ikke å skape store diskusjoner, men har en spørrende tilnærming for å høre hva elevene sier. Martin og Henrik prøver å skape diskusjoner med elevgruppen når de har tid, eller de har gode eksempler de kan bruke.

Martin sier:

Det blir mer at du bruker de mulighetene du har, at du ser at nå har du litt tid eller nå har jeg en god case og eksempel å snakke om.

Informantene forteller at det er de samme elevene som engasjerer seg i disse diskusjonene. De drar frem at dette gjerne er de sosialt flinke elevene eller de som ofte har høye ambisjoner i

faget. Henrik forteller at de ikke klarer å få noen gode diskusjoner med elevene, og at de ikke engasjerer seg. Synne sier det ikke er alle elevene som er komfortable med å snakke foran hele gruppen. Hun forteller at det også er elever som svarer om de blir spurt, men at de enten er likegyldige eller enige i det de andre sier. Thomas sier det ikke er tid til at alle elevene kan bidra i diskusjonene og at han ikke har tid til å skape større diskusjoner. Gina og Synne sier de oppsøker de elevene som ikke bidrar i diskusjonen, og snakker med de én til én. Dette for at alle elevene skal føle seg hørt. Synne og Martin drar også frem viktigheten av et trygt læringsklima for at flest mulig skal få rom til å gi innspill og komme med sine ideer. Synne sier hun jobber for gjensidig respekt mellom elevene og henne som lærer, samt poengterer at ingen spørsmål eller svar er for dumme. Synne, Martin og Henrik forteller at de kan utfordre enkeltelever til å svare på spørsmål. Synne og Henrik forteller at elevene på 3. trinn bidrar i større grad enn elevene på 1. trinn. Synne er mer forsiktig med å spørre de på 1. trinn til å bidra, fram til de føler seg tryggere i undervisningssituasjonen. De tror denne forskjellen kommer av at elevene har blitt tryggere i faget og på elevgruppen.

Synne forklarer:

Først når man kjenner de litt bedre så kan du begynne på navn og liksom «ja, men hva tenker du om..» ja, bruke navnene deres sånn at de, ja, føler seg hørt da. Utover det så, jeg er litt mer forsiktig med det på 1. klassen fordi der er ting litt mer skummelt og de kjenner gjerne ikke, spesielt når vi er kombinert alle klassene åsånn, så kjenner de gjerne ikke de andre så godt og de er litt stor og skummel og jeg er kanskje litt stor og skummel som lærer åsånt, og da er det viktig og på en måte.. ikke trekke de fram kanskje, med navn, men heller ta de til sides underveis i økta da, hvis ikke de snakker i fellesskapet i starten. Ja.

Informantene drar frem det å dele elevgruppen inn i mindre grupper for at alle elevene skal få mulighet til å delta i diskusjonene. Henrik sier det å differensiere gruppene ut ifra ferdighet kan være en løsning. Da kan elevene i de ulike gruppene komme frem til hva de trenger å øve på og hvordan de skal gjøre dette. En ulempe med dette sier han er at det blir tydelig ovenfor elevene hvilken gruppe som ansees som god eller svak. Martin og Gina drar frem at disse diskusjonene signaliserer at faget består av mer enn kun praktisk aktivitet, og at faglig kunnskap og forståelse også er en del av faget. Disse diskusjonene gir rom for tverrfaglig

læring knyttet opp mot de teoretiske fagene elevene har på idrettsfaglinjen. Gina opplever at elevene bidrar mer i diskusjonene nå enn hva de gjorde i starten av skoleåret, og at de har begynt å internalisere begreper som brukes. På spørsmål om hvilken grad Synne opplever at disse diskusjonene gir rom for læring svarer hun at det bidrar til økt selvrefleksjon hos elevene. Hun sier også at det bidrar til at læringen skjer i et motiverende og mestringsorientert klima og at det ivaretar elevenes integritet.

Synne sier:

Det er jo med på å... den her selvrefleksjonen som vi snakket litt om i sted, og det med at de også får på en måte bidra til at læringen skjer i et motiverende og mestringsorientert klima, framfor at det bare skal være sånn at de prøver og prøver og prøver på ting som vi har satt som krav uten at de får ha innspill å være med da. Så det handler jo om det her å ta. Ja. ta vare på elevene sin integritet og. Ja. følelser i løpet av en økt. At de får ha litt mer eierskap til det de gjør.

6. Diskusjon

6.1 oppsummering av funnene

Informantene har ulike erfaringer med gjennomføring av formativ vurdering i programfaget aktivitetslære. Noen av informantene jobber med dette bevisst, både selv og sammen i det kollegiale, og for andre er det lite systematikk og lite bevissthet knyttet til implementering av formativ vurdering i undervisningen. Selv om informanten ikke har et bevisst forhold til implementeringen av formativ vurdering i undervisningen, skjer dette likevel som en naturlig del av deres vurderingspraksis. Alle informantene knytter den formative vurderingen til en summativ vurdering i ulik grad. Noen av informantene sier at den formative vurderingen vil stjele tid fra den praktiske aktiviteten, og at de ikke ønsker å teoretisere faget. Andre erfarer at implementeringen av de ulike prinsippene gir elevene er forståelse av at faget består av mer enn kun aktivitet. Alle informantene vektlegger viktigheten av god elev-lærer relasjon for å skape trygge rammer for elevene, både i forhold til vurdering og i undervisningssituasjonen. De opplever at de har en unik arena i aktivitetslære til å danne disse relasjonene, fremfor andre teoretiske fag. De er også opptatt av det sosiale samspillet mellom elevene, og jobber for å skape en gjensidig respekt, både mellom elevene og de som underviser. Alle informantene erfarer tilbakemeldinger for læring i undervisningssituasjonen viktig for elevenes læring. Informantene erfarer den formative vurderingen som tidkrevende, og opplever dette som en utfordring. Mange elever i undervisningssituasjonen blir også dratt frem som en utfordring.

6.2 Informantenes vurderingspraksis

Informantene har ulike emnekurs med ulik varighet. Disse emnekursene er ulike idretter og aktiviteter, som tar utgangspunkt i kompetansemålene. Før hvert emnekurs får elevene informasjon om kriteriene for måloppnåelse, enten digitalt, muntlig eller begge deler. Informantene er opptatt av elevenes progresjon, og hvorvidt elevene tar til seg tilbakemeldingene som blir gitt og jobber med disse, og vurderingspraksisen bærer preg av en summativ vurdering. Gina, Thomas og Synne opplever at også elevene er mer opptatt av hvordan de kan bedre karakterene sine, fremfor læringsprosessen. Noen av informantene ser på elevene som et mestringssubjekt fremfor et prestasjonsobjekt, og er opptatt av å reorientere elevenes karakterfokus. Det blir også poengtert at de elevene som begynner i førsteklasse har

et større søkelys på karakterene, framfor de som går i tredjeklasse. Det antas at dette er et resultat av at de blir fortalt på ungdomsskolen at karakterene er viktig. Både elevene og lærerne har etablert en fortolkning av skolens vurderingspraksis, og det er vist at denne har en overvekt av summativ vurdering (Black & Wiliam, 1998a; Lauvås, 2018). En fundamental endring i hva som prioriteres i skolens vurderingspraksis vil ta tid, og det krever en utvikling av vurderingskompetansen til profesjonsutøverne (Black & Wiliam, 1998a; Sandvik & Buland, 2014).

Funnene i prosjektet understreker viktigheten av å reorientere både lærernes og elevenes tolkning av vurderingspraksisen. Det å sette søkelys på elevenes læring fremfor det ferdige resultatet, vil øke den helhetlige prestasjonen, spesielt for de elevene med lavest prestasjon (Black & Wiliam, 1998a). At den gjeldende vurderingspraksisen favoriserer karakterer og prestasjoner, vil kunne bidra til at elevene er mer opptatt av hvordan de kan bedre prestasjonene sine fremfor egen læring (Black & Wiliam, 1998a). Dette er spesielt uheldig for elever med lave prestasjoner. Når den summative vurderingen er gjeldende, vil de kunne unngå å investere en innsats i læringsprosessen (Black & Wiliam, 1998a; Sadler, 1989). På sikt kan dette føre til en situasjon der påfølgende forsøk for læring blir tatt mindre seriøst, og ytelsesgapet utvides gradvis og blir selvforsterkende. Eleven kan miste motivasjonen, og droppe ut av skolen (Sadler, 1989). Skolen skal motivere til livslang læring, og lære elevene å lære (Utdanningsdirektoratet, 2017). Om læring følger sosiale mønstre, er det uheldig at den formative vurderingen ikke får mer plass i skolens eksisterende vurderingspraksis, da dette spesielt vil gå ut over lavt presterende elever (Black et al., 2004), og elever fra lav sosioøkonomisk bakgrunn (Meld. St. 16 (2006-2007)).

Det er likevel forståelig at det er utfordrende for informantene å skille formativ- og summativ vurdering. I den gjeldende vurderingspraksisen kan det antas at disse ikke bør være to dikotomier. Det kan tenkes at det vil være mer hensiktsmessig for profesjonsutøverne og arbeide for å skape et positivt forhold mellom den formative- og summative vurderingen (Black et al., 2004; Black & Wiliam, 2018). Tiltros for at alle informantene knytter den formative- til den summative vurderingen, er de fleste av informantene opptatt av å etablere et trygt læringsklima for elevene, og de kan oppfattes som genuint interessert i å prioritere elevenes læringsprosess.

6.2.1 Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse

Alle informantene gir elevene informasjon om måloppnåelse, enten digitalt på den representative læringsplattformen, muntlig eller begge deler. Thomas og Henrik opplever at ikke alle elevene setter seg inn i disse kriteriene på egen hånd. Det kan tolkes fra funnene at kriteriene for høy måloppnåelse er best definert. For å imøtekomme elevenes forskjellige evner, bør kriterier for både lav, middels og høy måloppnåelse være tilgjengelig. Om disse samsvarer til karakterbetegnelse er irrelevant (Sadler, 1989). Det er positivt at alle informantene er opptatt av å dele kriteriene for måloppnåelse, da dette kan bidra til å sikre elevenes læring og motivasjon (Fredriksen & Collins, 1989). Det at informantene også er opptatt av å operasjonalisere disse kriteriene på en måte som elevene forstår, vil kunne gi elevene en forståelse av hvordan de kan benytte disse kriteriene til å løse den gitte oppgaven på en hensiktsmessig måte (Shepard, 2000). Dette kan også sikre at kriteriene for måloppnåelse er innenfor majoriteten av elevenes proksimale utviklingszone.

Thomas har erfart at elevene er mer opptatt av vurderingskriteriene med tanke på karakter, fremfor kompetansemål og hva de skal lære. Det kan oppfattes at elevene er mer prestasjonsorientert, fremfor at de er lærings- og mestringsorienterte. Også informantene knytter kriteriene for måloppnåelse og kompetansemål tett opp mot den summative vurderingen. De er opptatte av å informere elevene om vurderingskriteriene i forbindelse med hva informantene vurderer elevene etter. Gina forklarer at hun gjør dette for at elevene ikke skal bli overrasket over vurderingsgrunnlaget. Det kan virke som et forsterkende problem, da kriterier for måloppnåelse og kompetansemål gjerne er det første informantene informerer elevene om før et emnekurs eller en undervisningstime, som igjen kan gi elevene en opplevelse av at det er den summative vurderingen som er gjeldende.

Informantene er opptatt av å ha en kontinuerlig dialog med elevene, som gir de mulighet til å identifisere det gunstige gapet mellom elevenes nåværende status og deres ambisjoner med faget. Dette er viktig informasjon læreren kan benytte for å optimalisere elevenes læring. Om dette gapet er for stort, kan målet anses som uoppnåelig for noen elever (Sadler, 1989). For andre elever kan det være en kraftig stimulans for en motivert og selvsikker elev (Sadler, 1989). Om gapet oppleves for lite, kan det gjøre at elevene ikke blir motiverte til å legge inn en innsats for å tette dette gapet (Sadler, 1989; Vygotsky, 1978). Informantene inkluderer elevene i liten grad når de formulerer læringsmålene. Målet bør være å få elevene til å formulere, internalisere og adoptere læringsmålene, for å skape et eierskap til disse. Dette vil

kunne motivere de til å ta del i egen læringsprosess (Sadler, 1989).

6.2.2 Tilbakemeldinger for læring

Alle informantene erfarer tilbakemeldinger for læring som en viktig del av deres vurderingspraksis, og de tror tilbakemeldinger underveis i aktiviteten har størst innvirkning på elevenes læring (Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Informantene erfarer det som «lettere» å gi gode tilbakemeldinger når de har blitt kjent med elevene, og de er derfor opptatte av å etablere gode elev-lærer relasjoner. Ved en sosiokulturell tilnærming, er det et viktig aspekt at læreren er bevisst på elevenes individuelle læringsprosess. Dette gir læreren mulighet til å veilede eleven både med tanke på hvor eleven er og hvem de kan utvikle seg til å bli i det sosiale fellesskapet (Shepard et al., 2018). Gina, Thomas, Henrik og Thomas forteller at de møter elevene på en annen arena enn i andre fag, som gir de en mulighet til å ha flere uformelle samtaler med elevene, som de ser på som en positiv fordel med programfaget aktivitetslære.

Informantene har en kontinuerlig dialog med elevene, både før, underveis og etter undervisningen, som gir de mulighet til å gi elevene individuelle tilbakemeldinger også utenfor undervisningen og eleven får mulighet til å stille spørsmål rundt deres egen måloppnåelse. Dette gir informantene innsikt i hvilke mål elevene har i faget. En informant mener dette er en viktig faktor når det kommer til elevenes summative vurdering i faget. Informantene har ulik tilbakemeldingspraksis. Noen av informantene er opptatt av elevenes ferdigheter, og hva elevene må endre for å bedre disse. Det er kun Gina som sier hun er bevisst på at tilbakemeldingene skal gi elevene informasjon om hva som var bra, og hva de kan gjøre for å forbedre seg, men samtlige informanter sier de er opptatt av å rose atferd de anser som positivt bidrag til trivsel, klasse- og læringsmiljø. For at tilbakemeldingene skal bidra til læring, må de gi informasjon relatert til oppgaven eller læringsprosessen, og hva eleven kan gjøre for å minske gapet mellom hvor eleven befinner seg, og ønsket måloppnåelse (Hattie & Timperley, 2007; Sadler; 1989). Tilbakemeldinger i form av ros kan ha en negativ effekt på elevenes prestasjon og læring, da dette kan undergrave elevenes motivasjon (Hattie & Timperley, 2007).

6.2.3 Egen- og medelevvurdering

6.2.3.1 Egenvurdering

Alle informantene har gode erfaringer med egenvurdering. Egenvurderingen implementeres enten ved at elevene får tildelt et egenvurderingsskjema med ulike spørsmål de skal besvare, ved at de får i oppgave å vurdere egen læringsprosess av nye ferdigheter, eller i samtale med lærer. Informantene opplever det som positivt at egenvurderingen er bevisstgjørende for elevene, og gir rom for selvrefleksjon. Gina sier målet med egenvurderingen er at elevene på sikt skal vurdere seg selv, på samme måte som de blir vurdert av læreren. De skal også bli bevisste på egen læringsprosess. En sosiokulturell tilnærming, hvor vi gir elevene redskap og verktøy som de internaliserer på sikt (Vygotsky, 1978), er i tråd med selvet formålet med «vurdering for læring». Elevene skal lære seg å lære, og læreren skal motivere elevene til livslang læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er spesielt gunstig for elever som har blitt posisjonert som elever som ikke kan eller mestrer, som ofte faller ut av det sosiale læringsfellesskapet (Black et al., 2004; Meld.St.16 (2006-2007); Sadler, 2000). Skolen skal bidra med å utjevne sosiale og økonomiske forskjeller, og vi vet at læring følger sosiale mønster (Heritage & Wylie, 2018; Meld.St.16 (2006-2007)). Å bevisstgjøre elevene på sin egen læringsprosess, vil kunne gi de muligheter til å utvikle seg selv og sine evner, også etter endt opplæring.

Det kommer tydelig frem i svarene til informantene at det er ulikheter knyttet til elevenes evne til egenvurdering. Informantene erfarer elever som vurderer seg selv med både høyere- og lavere måloppnåelse enn hva de som lærer gjør. Martin sier denne problemstillingen kan løses med gode vurderingskriterier. Elevene kan kun oppnå et læringsmål om de forstår læringsmålet og hva som trengs for å oppnå dette (Black et al., 2004). For at elevene skal kunne vurdere seg selv må de ha et klart inntrykk av hva målet med læringen ønsker å oppnå (Black & Wiliam, 1998a). Dette belyser viktigheten av å gi elevene redskapene de trenger for å kunne være bevisst på sin egen læringsprosess (Panadero et al., 2016; Vygotsky, 1978), og det er viktig at elevene får veiledning på hvordan de skal vurdere seg selv (Black & Wiliam, 1998b). Noen av informantene har gitt elever som vurderer seg selv høyere enn hva de gjør, en bedre karakter for å at forskjellen ikke skal bli for stor. Det kan tenkes at virkningen som den summative vurderingen har, kan bidra til å svekke elevens mulige læringspotensial når læreren ikke benytter disse anledningene til å reorientere elevens egenvurdering (Black et al., 2003). Dette er også noe som oppleves som utfordrende med egenvurderingen. Det kan antas

at disse elevene ikke har gode nok forkunnskaper eller nok erfaringer knyttet til den aktuelle oppgaven hvor de skal vurdere seg selv (Panadero et al., 2016). Det kan også være et resultat av at lærerne ikke har strukturert oppgaven eleven skal gjennomføre, i mer snevert fokuserte komponenter (Panadero et al., 2016), som resulterer i at elevene ikke har nok kognitive ressurser tilgjengelig for å kunne foreta en nøyaktig egenvurdering (Panadero et al., 2016).

Henrik, Thomas og Gina har erfart at egenvurdering fungerer bedre med eldre elever, og dette kan sees i lys av elevenes modningsprosess. Det kan antas at eldre elever har utviklet en bedre metakognitiv kapasitet og har utviklet bedre selvregulerende evner (Black et al., 2004; Ozogul & Sullivan, 2009). Ved å bedre elevenes metakognitive evner, vil de kunne reflektere over deres egen kunnskap, ferdigheter og utvikling. Det vil også bedre deres evner til å evaluere egen utvikling og forbedre deres evne til kritisk tenkning (Meusen-Beekman et al., 2015). Noen av informantene opplever det som ubehagelig med elevene som vurderer seg selv høyere enn hva de gjør, og dette kan resultere i at de gir eleven en høyere summativ vurdering for å slippe dette ubehaget. Dette er uheldig for elevenes selvrefleksjon og metakognisjon. Det er i dialog med eleven at læreren får mulighet til å respondere på og reorientere elevens tankemønster (Black & Wiliam, 1998a).

Egenvurdering blir sett på som en lærerik prosess for både lærer og elev, og noen av informantene bruker egenvurderingen som et hjelpemiddel når de skal gi eleven en summativ vurdering. Alle informantene knytter egenvurderingen opp mot den summative, da de forteller hvordan egenvurderingen kan bidra til at elevene bedre forstår hvordan de ligger an i forhold til måloppnåelse i faget. Det er uenigheter om den formative- og summative vurderingen er to dikotomier (Black et al., 2004; Eggen, 2007; Lauvås, 2018; Taras, 2005). Egenvurderingen vil gi eleven innsikt i hvor de befinner seg i sin læringsprosess (Panadero et al., 2016), ved at de benytter en metakognitiv overvåkning over eget arbeid knyttet til kriterier for måloppnåelse, læringsmål og forventninger (Panadero et al., 2016). Den summative vurderingen gir lite rom for feil og mangler, og det kan tenkes at det er praktisk umulig å vektlegge egenvurderingen formativt, med den summative vurderingen til stede. Det kommer frem i funnene, at også elevene er mest opptatte av den summative vurderingen i vurderingspraksisen. Om oppfattelsen i den sosiale konteksten, både mellom elevene og mellom elev og lærer, er mest opptatt av den summative vurderingen, vil det være utfordrende å endre denne oppfattelsen (Black & Wiliam, 1998a; Black et al., 2004). Denne endringen vil kunne være tidkrevende, og dette ansvaret faller ofte på læreren, framfor i det kollegiale profesjonsfellesskapet (Black & Wiliam, 1998a). Det kommer frem at noen av informantene opplever egenvurderingen som

tidkrevende, og det er ikke et ønske om å teoretisere faget.

6.2.3.2 Medelevvurdering

Informantene har ulike erfaringer knyttet til implementering av medelevvurdering i undervisningen, og det varierer fra ingen erfaring, litt erfaring til mer erfaring. Disse erfaringene varierer også i om de oppleves som positive eller negative. De to informantene med lengre erfaring med bruken av medelevvurdering opplever denne som positiv for elevenes læring. De implementerer denne som en del av undervisningen ved at elevene får et vurderingsskjema med noen elementer de skal forholde seg til når de vurderer hverandre. Informantene har også en muntlig gjennomgang, hvor de påpeker viktige faktorer når elevene skal vurdere hverandre. For at medelevvurdering skal ha ønskelig effekt, er det viktig at elevene får veiledning i hva de skal vurdere og hvordan de skal gi gode formative tilbakemeldinger (Toppings, 2009). Et argument som poengteres av de mer erfarne informantene, er at elevene i større grad tar til seg tilbakemeldingene som blir gitt av en medelev fremfor de som blir gitt av læreren. De har en opplevelse av at medelevene i større grad snakker et språk som elevene forstår (Black et al., 2004). Det poengteres også at en medelev har mulighet til å gi tilbakemeldinger av bedre kvalitet enn læreren, da læreren har ansvar for hele elevgruppen framfor én til én (Black et al., 2004; Toppings, 2009). Dette antas å være den mest signifikante fordelen ved bruken av medelevvurdering. Elevene får flere tilbakemeldinger, og disse kommer gjerne momentant og er mer individualiserte (Topping, 2009). Læreren og medeleven har også ulike roller ovenfor eleven som mottar tilbakemeldinger, der læreren kan oppfattes som mer autoritær. Medelevvurdering gir elevene større handlingsrom til å diskutere om de ikke har forstått tilbakemeldingen ved eventuelle ulike synspunkt. Dette oppmuntrer elevene til å reflektere, diskutere og samarbeide (Black et al., 2004; Meusen-Beekman et al., 2015; Toppings, 2009).

De informantene som har erfaring med medelevvurdering, poengterer at også medelevvurderingen optimaliseres jo eldre elevene er. Dette sees i sammenheng med at elevene har større tverrfaglig kunnskap om hvordan de skal veilede og gi gode konstruktive tilbakemeldinger til hverandre. Med denne kunnskapen vil elevene lettere kunne benytte de tre elementene i tilbakemeldinger som er nødvendig for å avdekke læring: Forståelse av det ønskelige utfallet, informasjon om hvor eleven befinner seg i nåtid, og en forståelse om hvordan en kan eliminere avstanden mellom de to (Black & William, 1998a; Sadler, 1989).

Det kan tenkes at eldre elever har internalisert de nødvendige redskapene i samspill med læreren (Vygotsky, 1978), som resulterer i at de har bedre kjennskap til hvilke tilbakemeldinger som kan bidra til læring hos medeleven. Dette kan også sees i lys av at elevene har utviklet sine metakognitive evner, som gjør de mer effektivt kan benytte kriteriene for måloppnåelse når de skal vurdere medelevene (Meusen-Beekman et al., 2015). Martin sier dette også har en sammenheng med at elevene er tryggere i det sosiale fellesskapet. Det er vist at sosiale prosesser kan påvirke validiteten og reliabiliteten til medelevvurdering (Toppings, 2009). Medelevvurdering kan bli påvirket av vennskapsbånd og ulike maktprosesser innad i elevgruppen, enkeltpersoners popularitet, hvordan elevene oppfatter konstruktive tilbakemeldinger og elevenes evne til samarbeid. Elevene kan oppleve et ubehag ved å gi hverandre tilbakemeldinger som kan oppleves som kritikk (Toppings, 2009). Dette ubehaget kan reduseres med at elevene veiledes på å initialt gi positive tilbakemeldinger. Dette vil kunne gjøre det lettere for eleven å motta opplevde kritiske tilbakemeldinger senere (Toppings, 2009). Dette ubehaget kan også reduseres ved at læreren poengterer for elevene at medelevvurderingen benyttes som et læringsverktøy, og vil kunne gi elevene økt eierskap, ansvar og motivasjon til vurderingspraksisen (Toppings, 2009).

For de med ingen eller liten erfaring handler dette om at det ikke har blitt prioritert. Dette er også de informantene med minst undervisningserfaring i faget. Medelevvurdering er noe de vil vurdere å implementere i undervisningen, da de tenker dette kan oppleves både positivt og lærerikt for elevene. De gangene Gina har implementert det i undervisningen har hun en opplevelse av at det skaper et større engasjement i elevgruppen, at elevene opplever det som motiverende og at det gir elevene et større eierskap til tilbakemeldingene som blir gitt. Medelevvurdering er noe som bør implementeres som en del av den formative vurderingspraksisen, da det komplementerer egenvurderingen (Black et al., 2004). Medelevvurdering er fordelaktig for eleven som vurderer og eleven som blir vurdert. Det gir elevene bedre tid til å øve på en oppgave og større eierskap til læringsprosessen. Formativ medelevvurdering kan bidra til at elevene tidlig oppdager feiltolkninger av oppgaven som skal løses, og kan lede til indentifisering av elevenes kunnskapshull som kan føre til en bredere forståelse av læringsmålene (Meusen-Beekman et al., 2015; Topping, 2009).

Thomas er den eneste med kun negative erfaringer med medelevvurdering. Han forklarer dette kommer av at elevene synes det er ubehagelig å vurdere hverandre, og at noen elever ikke tar medelevvurderingen på alvor (Ozgul & Sullivan, 2006) For de med erfaring på bruken av medelevvurdering i undervisningen, knyttes denne sterkt opp mot summativ

vurdering. Enten ved at læreren vurderer elevenes kunnskaper og forståelse i den aktuelle aktiviteten ut fra hvordan de vurderer sin medelev, eller ved at eleven skal gi medelev en karakter. Det ses på som utfordrende elevene skal gi hverandre en summativ vurdering, da dette kan være med på å øke elevenes ubehag for denne vurderingsformen (Rotsaert et al., 2017a; Topping, 2009). Det kan tenkes at når elevene skal gi hverandre karakterer, vil dette kunne føre til et økt prestasjonsfokus fremfor å etablere et læringsfokus. Dette er også noe som dras frem som en av utfordringene med medelevvurdering, at elevene opplever det som ubehagelig å gi karakter til medelevene. Det kan tenkes at dette bidrar til å gi elevene en forståelse av at det er karakteren som er avgjørende, fremfor læringsprosessen. Det er også et viktig poeng at elevene ikke har den samme fagkunnskapen som læreren, og bør derfor ikke bli satt i en posisjon hvor de skal vurdere en medelevs faglige evner da dette kan bidra til økt ubehag for elevene (Rotsaert et al., 2017a; Topping, 2009).

6.2.3 Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring

Informantene har ulike erfaringer når det kommer til implementeringen av å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring. Alle informantene stopper noen ganger opp aktiviteten underveis i undervisningen. Dette for å dra frem gode eksempler på gjennomføringen av aktiviteten eller i det sosiale samspillet. Dette gjøres også om informanten tenker de har et godt eksempel som kan bidra til å skape diskusjoner i elevgruppen. Alle informantene har en opplevelse om at det kun er de samme elevene som velger å bidra i diskusjonen eller svare på spørsmål stilt av læreren. Det vil være vanskelig å konkludere hva dette kommer av, men det viser seg å være en gjennomgående utfordring (Black & Wiliam, 1998a; Black et al., 2004). Det kan være et resultat av et prestasjonsorientert klima, hvor elevene ikke tør å komme med egne betraktninger i fare for å bli dømt av de andre elevene eller læreren. For disse elevene vil det være viktig å tydeliggjøre læringspotensialet, både for eleven selv og i det sosiale samspillet (Black & Wiliam, 1998a). Det kan også være et resultat av at den summative vurderingen får for mye plass i det formative rommet. Det vil være potensielt skadelig for en elev og uttrykke sine tanker og ideer om disse mulig kan ansees som feil, om det er den summative vurderingen som står i sentrum (Lauvås, 2018).

Informantene har ulike strategier for å inkludere alle elevene i de diskusjonene som oppstår. En informant har utnevnt seg selv som en «peke-på» lærer, og utfordrer elevene direkte til å

komme med sine tanker og idéer. For denne informanten er det viktig med gode elev-lærer relasjoner, sånn at han vet hvilke elever som ikke bør utfordres på denne måten. Informanten har også opplevd at noen elever har snakket med han utenfor undervisningen om at de ikke vil bli utsatt for dette. Dette er ofte jenter i førsteklasse. Andre informanten drar frem det å dele elevene inn i mindre grupper som en strategi, eller at elevene kan gjøre det skriftlig. Dette er gode strategier for å få frem alle elevenes tanker og idéer (Black & Wiliam, 1998a). Det kan gjøre elevene mer komfortable i det sosiale samspillet. Det kan være utfordrende for lærere å stille gode spørsmål som kan skape diskusjoner med elevgruppen. Aktivitetslære er et praktisk fag, hvor det kan være en variasjon i gode løsninger. Dette vil kreve at læreren er fleksibel, for å skape en diskusjon som kan bringe frem ulike idéer og gi elevene tilbakemeldinger som utfordrer svarene deres (Black & Wiliam, 1998a). Å bare presentere det «riktige» synet har vist seg å være ineffektivt for elevenes læring (Black & Wiliam, 1998a). For å kunne gi elevene mulighet til å reflektere og tenke, er det viktig at læreren stiller gode spørsmål som åpner opp for dette. Problemet er når læreren ikke gir elevene tid til å tenke før de svarer, noe som er dokumentert ofte er en utfordring (Black & Wiliam, 1998a; Black et al., 2004).

Noen av informantene føler de ikke klarer å skape en diskusjon med elevgruppen, tiltros for at de prøver. Henrik føler at elevene vil ha det «litt sånn servert av og til». Det vil kreve en innsats både av læreren og elevene i å endre den forventede undervisningsdynamikken (Black & Wiliam, 1998a). Elevene må gå fra passivt deltakende, til å ta ansvar for egen læring. Det kan tenkes at dette vil være krevende for videregående elever, da vi ikke vet hvilke modeller og forventninger de har fra grunnskolen. Det er likevel viktig å se på eleven som en aktiv aktør, som bidrar i det sosiale læringssamspillet (Black & Wiliam, 1998a; Vygotsky, 1979; Wiliam, 2007). Det vil også kreve en omstilling for læreren, og denne kan oppfattes som ukomfortabel. Ved å endre de forventede rollene, vil læreren kunne gå fra å være superior til elevene, til et delt ansvar og samarbeid (Black & Wiliam, 1998a).

6.3 Diskusjon av metode og analyse

Formålet med dette prosjektet var å undersøke idrettsfaglæreres erfaringer og opplevelser knyttet til implementering av formativ vurdering i programfaget aktivitetslære. På bakgrunn av dette ble det derfor valgt kvalitativ forskningsmetode. En innvending til teorien om formativ vurdering skrevet av Black og Wiliam (1998a; 1998b; 2009), er at den er skildret på den måten teorien ble utviklet i England, og det Engelske skolesystemet hadde på denne tiden

et større og mer omfattende system for summativ testing enn hva Norge hadde, i samme periode. Sosiokulturell læringsteori forankrer prosjektet i en allerede etablert læringsteori, som ansees som positivt.

Den semistrukturerte intervjuguiden ble tematisert på forhånd. Det ble gjennomført tre pilotintervju, og intervjuguiden ble gjennomgått sammen med veileder. Dette bidro til å styrke validiteten til intervjuguiden. Formålet med prosjektet bestemte antall informanter som ble inkludert (Kvale & Brinkmann, 2021), og det var ikke å generalisere funnene, men å hevde at resultatene gjelder for de som ble spurt på det gitte tidspunktet. Det er ikke et bestemt antall for hva som er nok informanter, og fem informanter ble sett på som hensiktsmessig med tanke på både formål og størrelsen på prosjektet. Etter hvert vil en oppleve en form for «metningspunkt», hvor flere intervju ikke fører til ny kunnskap (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2021). Det kan diskuteres om mitt bekjentskap med informantene var med på å påvirke svarene som ble gitt. Jeg opplevde at dette førte til en større ærlighet i svarene som ble gitt.

Intervjuguiden var utgangspunktet for intervjuene. Det semistrukturerte intervjuet ga meg en fleksibilitet, hvor jeg kunne stille spørsmålene der det var naturlig i samtalen, og jeg fikk stilt oppfølgingsspørsmål som ikke opprinnelig var med i intervjuguiden (Christoffersen & Johannessen, 2018; Kvale & Brinkmann, 2021). Dette bidro til en naturlig samtale med god flyt (Postholm & Jacobsen, 2010; Thagaard, 2018). Jeg ser i ettertid at jeg enkelte steder kunne stilt bedre oppfølgingsspørsmål. For eksempel der Martin svarer «nei, du må ha god struktur på det, ja [jf. Egenvurdering]». Her burde det ha blitt stilt spørsmål om hvilke tanker og erfaringer Martin har for å strukturere egenvurderingen på en god måte. Det burde også blitt stilt bedre oppfølgingsspørsmål for å undersøke mer konkret hvilke tilbakemeldinger informantene gir elevene. Enkelte av temaene i intervjuguiden ble ikke fulgt opp i tilstrekkelig grad, blant annet temaet «å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring». Det var fordelaktig for prosjektet at intervjuene var kategorisert etter de fem prinsippene, noe som gjorde analyseprosessen mer kontrollert.

Prosjektets analyseprosess ble styrket ved å benytte analyseverktøyet NVivo. Dette bidro til å effektivisere- og organisere analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 227). Det var en effektiv måte å få kontroll og oversikt over datamaterialet, på en ryddig måte. At nodene (se kapittel 4.) inneholdt sitater fra alle intervjuene, gjorde det oversiktlig å se hva informantene hadde sagt om spesifikk emner. Analyseverktøyet NVivo gjorde det også enkelt å navigere

mellom informantenes utsagn om de samme emnene. Ved hjelp av NVivo ble ulikhetene mellom informantenes erfaringer tydeliggjort, rundt for eksempel temaet «Medelevvurdering». Analyseprosessen viste det utfordrende å kode og sortere data fra det transkriberte datamaterialet i kun én av de fem prinsippene for formativ vurdering. Dette belyste at prinsippene ikke kan sees uavhengige av hverandre, men ofte komplementerer hverandre i vurderingspraksisen. En ulempe ved kategorisering av intervjuene, er at meningen i lange intervjuuttalelser ofte reduseres (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 228). Det oppstod derfor nye noder og undernoder underveis i analyseprosessen, for å forsøke at alle intervjuuttalelsene ble ivaretatt.

7. Oppsummerende konklusjon

Informantene har ulike erfaringer og tanker knyttet opp mot formativ vurdering i sin vurderingspraksis. Det varierer i bevissthet knyttet til strukturering og implementering av formativ vurdering i undervisningen, og om informantene har positive eller negative erfaringer til enkelte av de fem prinsippene som er:

1. Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse
2. Tilbakemeldinger for læring
3. Egenvurdering
4. Medelevvurdering
5. Å skape situasjoner og diskusjoner som kan avdekke læring

(Black & Wiliam, 2009, s.8)

Prosjektet har belyst at prinsippene blir ivaretatt i ulik grad av alle informantene, som kan tyde på at informantenes vurderingspraksis ikke bare ønsker å vurdere ved å måle elevenes ferdigheter og evner, men også stimulere til et læringsklima, som fremmer formativ vurdering i undervisningen (Black & Wiliam, 1998a; 1998b; 2009). Det kommer frem i resultatene at egenvurdering, medelevvurdering og det å skape situasjoner og diskusjoner for å avdekke læring fungerer bedre på andre- og tredjeklasse, fremfor elevene i førsteklasse. Dette kan sees i sammenheng med elevenes modningsprosess og proksimale utviklingszone. For mange lærere kan den teoretiske forankringen i prosjektet nesten virke utopisk. Det kan tenkes at det vil være hensiktsmessig å skape et positivt forhold mellom den formative- og summative vurderingen, fremfor å se på det som to uavhengige vurderingsformer, for at den formative vurderingen lettere skal kunne bli implementert i vurderingspraksisen til profesjonsutøverne.

Alle informantene erfarer at tilbakemeldinger for læring i undervisningssituasjonen som det mest effektive for elevenes læring i formativ vurdering. De er opptatt av å bygge gode elev-lærer relasjoner, samt å se alle elevene i løpet av en undervisningstime. De erfarer det som utfordrende at den formative vurderingen er tidkrevende, og at mange elever gjør det utfordrende å gi gode tilbakemeldinger til alle i løpet av en undervisningstime. De har også ulike erfaringer knyttet til hvordan de jobber med den formative vurderingen i det kollegiale.

Prosjektet har gitt et innblikk i et utvalg idrettsfaglæreres erfaringer om gjennomføring av formativ vurdering i programfaget aktivitetstlære, men disse funnene kan ikke generaliseres

utover dette. Det vil kreve mer forskning på dette problemområde for å kunne danne et helhetlig bilde av formativ vurdering i programfaget aktivitetslære, og det sees som hensiktsmessig at også elevenes perspektiv blir belyst. For utvalget i dette prosjektet kan det tyde på at den formative vurderingen i stor grad blir knyttet til den summative, og at det er den summative vurderingen som vektlegges av både læreren, det kollegiale og skoleledelsen.

8. Litteraturliste

- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*. 80(2), 139-148.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappa International*. 86(1), 8–21.
<https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1).
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 25(6), 545-550.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brink, M. K. (2017). *Teachers' Perceived Understanding of Formative Assessment and How This Understanding Impacts Their Own Classroom Instruction* [Ph.D., Southern Illinois University at Carbondale].
<https://www.proquest.com/docview/1938735433/abstract/6458BA03B5F3433APQ/1>
- Brookhart, S. M. (2003). Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 5–12.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00139.x>
- Cathcart, A., Greer, D. & Neale, L. (2013). Learner-focused evaluation cycles: Facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 39(7), 790-802.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2013.870969>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1.). Abstrakt forlag.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*. 24:205-249.
<https://doi.org/10.1007/s10648-011-9191-6>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2.). Universitetsforlaget.
- DeLuca, C., Valiquette, A., Coombs, A., LaPointe-McEwan, D. & Luhanga, U. (2018). Teachers' approaches to classroom assessment: A large-scale survey. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(4), 355–375.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1244514>

Eggen, A. B. (2007). Vurderingskompetanse og definisjonsmakt. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(2), 150-163

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-02-06>

Frederiksen, J. R. & Collins, A. (1989). A Systems Approach to Educational Testing. *Educational Researcher*, 18(9), 27–32.

<https://doi.org/10.2307/1176716>

Harris, L. R. & Brown, G.T.L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self- assessment to improve student learning: Case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101-111.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.008>

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

<https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Herman, J., Osmundson, E., Dai, Y., Ringstaff, C. & Timms, M. (2013). Investigating the dynamics of formative assessment: relationships between teacher knowledge, assessment practice and learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 22(3), 344-367.

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2015.1006521>

Heritage, M. & Wylie, C. (2018). Reaping the benefits of assessment for learning: achievement, identity and equity. *ZDM Mathematics Education*. 50(4), 729-741.

<https://doi.org/10.1007/s11858-018-0943-3>

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5.utgave.). Oslo: Universitetsforlag.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.). Abstrakt forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.). Gyldendal.

Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Leirhaug, P. E. (2015). 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. & Annerstedt, C. (2015). 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. (2015). 'It's the other assessment that is the key': Three

- Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624–640.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- Meld. St. nr. 30 (2003-2004). (2004) Kultur for læring. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Meld. St. nr. 16 (2006-2007). (2006) ... og ingen sto igjen. Kunnskapsdepartementet
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Meusen-Beekman, K.D., Brinke, D.J. & Boshuizen, H. P. A. (2015). Developing young adolescents' self-regulation by means of formative assessment: A theoretical perspective. *Cogent Education*. 2(1),
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1071233>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2007). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 31(2), 199-218.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Ozogul, G. & Sullivan, H. (2009). Student Performance and Attitudes under Formative Evaluation by Teacher, Self and Peer Evaluators. *Educational Technology Research and Development*, 57(3), 393–410.
<https://doi.org/10.1007/s11423-007-9052-7>
- Panadero, E., Brown, G.T.L. & Strijbos, J-W. (2016). The Future of Student Self-Assessment: A Review of Known Unknowns and Potential Directions. *Educational Psychology Review*. 28(4), 803-830.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rotsaert, T., Panadero, E. & Schellens, T. (2017a). Anonymity as an instructional scaffold in peer assessment: its effects on peer feedback quality and evolution in students' perception about peer assessment skills. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 75-99.
<https://doi.org/10.1007/s10212-017-0339-8>

- Rotsaert, T., Panadero, E., Estrada, E. & Schellens, T. (2017b). How do students perceive the educational value of peer assessment in relation to its social nature? A survey study in Flanders. *Studies in Educational Evaluation*. 53, 29-40.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.003>
- Rushton, A. (2005). Formative assessment: A key to deep learning? *Medical Teacher*, 27(6), 509–513.
<https://doi.org/10.1080/01421590500129159>
- Rønsen, A. K. (2015). *Vurdering som profesjonskompetanse: Refleksjonsbasert utvikling av læreres kompetanse i formativ vurdering*. / [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive.
<https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/9298>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 199-144.
<https://www.jstor.org/stable/23369143>
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- Sandvik, L. A. & Buland, T. (red.) (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap*.
<https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/fivis-sluttrapport-desember-2014.pdf>
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>
- Shepard, L. A., Penuel, W.R. & Pellegrino, J. W. (2018) Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 37(1), 21-34.
<https://doi.org/10.1111/emip.12189>
- Sirnes, S.M. (2021, 26. februar). Idrettsfag. I *Store norske leksikon*.
<https://snl.no/idrettsfag>
- Sivesind, K. (2013). Læreplanene i Kunnskapsløftet: et internasjonalsammenliknende perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 97(6), 370-387.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-06-03>
- Taras, M. (2005). Assessment: Summative and Formative: Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*. 53(4), 466-478.
<http://www.jstor.org/stable/3699279>
- Tetzchner, S. V. (2016). *Utviklingspsykologi* (2.). Gyldendal Akademiske.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Topping, K. (2009). Peer Assessment. *Theory Into Practice*.48(1), 20-27.
<https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i aktivitetslære- felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR1-01).
<https://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. september). Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019A, 30. januar). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018).
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019B, 18. november). Hva er nytt i læreplanverket?
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Aktivitetslære (IDR01-02).
<https://www.udir.no/lk20/idr01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 15. mars). Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#a166493>
- Utdanningsdirektoratet. (u.åa). Læreplan i aktivitetslære (IDR01-02).
<https://www.udir.no/lk20/idr01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (u.åb). Fagfornyelsen.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Vygotsky, L. (1978). *I Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. I Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman. (Red.). Harvard University Press.
- Yan, Z. & Pastore, S. (2022). Assessing Teachers' Strategies in Formative Assessment: The Teacher Formative Assessment Practice Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 1-13
<https://doi.org/10.1177/07342829221075121>

9. Vedlegg

Vedlegg 1. Søknad til NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Formativ vurdering i aktivitetslære

Referansenummer

353694

Registrert

08.10.2021 av Evy Jasmine Erlandsen - 573042@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Randi Eriksen, hege.randi.eriksen@hvl.no, tlf: 91336426

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Evy Jasmine Erlandsen, jasmine.erlandsen@hotmail.com, tlf: 91998831

Prosjektperiode

25.08.2021 - 15.05.2022

Status

14.10.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

14.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er

at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og 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).

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

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: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet «Formativ vurdering i aktivitetslære?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan idrettsfaglærere arbeider for å implementere formativ vurdering i aktivitetslære. Dette skrivet vil gi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg

Formål

Jeg er student ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), avdeling Bergen. Jeg går master i «fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø» og skal skrive masteroppgaven min i løpet av høsten frem til 15.05.2022. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan idrettsfaglærere arbeider for å implementere formativ vurdering i aktivitetslære. For å undersøke dette ønsker jeg en samtale med deg om dine erfaringer rundt tematikken i programfaget aktivitetslære.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskulen på Vestlandet som er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å intervju idrettsfaglærere på videregående skole som underviser i aktivitetslære. For prosjektets formål må du som lærer ha en bachelor, mastergrad eller lignende innenfor idrett og kroppsøving. Jeg har gått strategisk frem for å finne lærere med disse kriteriene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt å bruke intervju for å samle inn data til prosjektet. Jeg skal gjennomføre intervju

med 5 idrettsfaglærere der vi skal snakke om deres erfaringer, tanker og refleksjoner rundt formativ vurdering i aktivitetslære. Intervjuet vil vare i ca. 30-45 minutter. Det vil bli tatt lydopptak fra intervjuene som vil bli slettet når prosjektet er levert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern- Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene dine til formålene som har blitt presentert i dette skrevet. Det er kun jeg og veileder som har tilgang til dataene som samles inn. Jeg kan forsikre deg om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i tråd med retningslinjene for Norsk senter for forskningstjenester AS (NSD). Alle opplysninger om deg vil være anonymisert og det vil ikke kunne gå an å identifisere deg eller skolen via prosjektet. Data som kan være personidentifiserende vil bli omskrevet og anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. mai 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Dine rettigheter

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

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

Hvor kan du finne ut mer?

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

Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen ved Evy Jasmine Erlandsen. Telefon: 91 99 88 31.

Email: jasmine.erlandsen@hotmail.com.

Eller

Hege Randi Eriksen. Telefon: 91 33 64 26. Email: hege.randi.eriksen@hvl.no

Vårt personvernombud: personvernombud@hvl.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. Telefon: 55 58 21 17. Email:

personvernombudet@nsd.no

Med vennlig hilsen

Hege Randi Eriksen

Evvy Jasmine Erlandsen

Prosjektansvarlig

Masterstudent

(veileder)

Vedlegg 3. Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet formativ vurdering i aktivitetslære, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Innledende prat

Før intervjuet blir gjennomført blir informantene informert om følgende:

1. Snakker om intervjuet. Snakke om intervjuet generelt, fortelle at det inneholder ulike deler og hvilke disse er.
2. Nevner at intervjuet ikke er ment som en test av kunnskap og kompetanse og heller ikke vil bli brukt som det. Intervjuet er ment for å danne et bilde av informantens tanker, erfaringer og filosofi rundt formativ vurdering.
3. Handler om aktivitetslære
4. Informanten har mulighet til å trekke seg når som helst uten at dette vil gi noen konsekvenser for vedkommende.
5. Informanten kan få tilsendt datamaterialet som omhandler han/henne.
6. Informanten er sikret full anonymitet gjennom hele prosjektet.
7. Det vil bli tatt lydopptak.

Bakgrunn:

1. Hvilke trinn underviser du i nå?
2. Hvor mange klasser/elever har du?
3. Hvor lenge har du undervist i aktivitetslære?

Innledende spørsmål

1. Kan du fortelle meg litt om din egen vurderingspraksis?
 - a. Hvilken filosofi har du rundt det å vurdere elevene?
 - b. Hvilke tanker har du rundt formativ vurdering?

Kompetansemål og kriterier for måloppnåelse.

- 1) Informerer du elevene om de ulike kompetansemålene?
 - a) Hvordan informerer du elevene om disse?
 - b) Jobber du sammen med elevene rundt kompetansemålene?
 - i) Hvis ja: hvordan?
- 2) Er eleven med på å utarbeide ulike læringsmål?
 - a) Hvis ja: hvordan?
- 3) Informeres elevene om ulike delmål/læringsmål før øktene og/eller en periode?
 - a) Hvordan informeres de om disse?
- 4) Hvordan avsluttes en økt og/eller periode?
 - a) Oppsummerer dere med elevene om dere har nådd målene for økten og/eller perioden?
- 5) Kan du fortelle litt om hvordan du arbeider for at elevene skal forstå hva som er forventet av dem?
- 6) Blir elevene informert om ulike kriterier for måloppnåelse?
 - a) Hvis ja: Hvordan informerer du om disse?

Egen- og medelevvurdering.

- 1) Kan du fortelle litt om hvilke erfaringer du har med å gi elevene egenvurdering?
 - a. Hvordan skjer denne egenvurderingen?
 - b. Hvordan følges denne opp?
- 2) Hvilke tanker har du rundt å bruke medelevvurdering i undervisningen?
 - a. Bruker dere dette? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - b. Får elevene veiledning på hvordan de skal vurdere hverandre?
 - i. Kan du fortelle litt hvordan du veileder eleven?
- 3) Opplever du noen fordeler ved bruk av egenvurdering og/eller medelevvurdering?
 - a. Kan du utdype?
 - b. Opplever du noen ulemper?

Tilbakemeldinger for å avdekke læring.

- 1) Er du bevisst på hvilke tilbakemeldinger du gir elevene?
 - a) Hvis ja, kan du utdype?
- 2) Hvilke typer tilbakemeldinger gir du som regel?
 - a) Ferdigheter, fremgangsmåte, forbedringspotensialet
- 3) Følger du opp tilbakemeldingen med fremoverrettede meldinger?
- 4) Ved bruk av prøver og tester, brukes disse som virkemiddel for videre læring?
 - a) Hvis ja: Hvordan?
 - b) Hvis nei: Hvorfor ikke?
- 5) Har du hatt elevsamtale med alle elevene?
 - a) Hva inneholder disse?
 - i) Snakker dere om hvordan eleven ligger an faglig og/eller sosialt?
- 6) Opplever du noen utfordringer/fordeler med tilbakemeldinger?

Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring.

- 1) Bruker du tid på å skape diskusjoner med elevgruppen?
 - a) Hvis nei: hvorfor ikke?
- 2) Kan du fortelle hvordan en slik diskusjon foregår?
 - a) I hvilken grad opplever du at disse diskusjonene gir rom for læring?
- 3) Syns du alle elevene bidrar i disse diskusjonene?
- 4) Hvordan arbeider du for at hele elevgruppen skal bidra i diskusjonene?
 - a) Skriftlig, muntlig, mindre grupper
- 5) På hvilken måte tror du flest mulig kan få rom til å gi innspill og komme med sine ideer?

Avsluttende spørsmål

- 1) Hva i den formative vurderingen tror du elevene får størst læringsutbytte av?
- 2) Hvilke utfordringer opplever du ved å gi god formativ vurdering?
- 3) Har du noen råd til en som meg i forhold til formativ vurdering?

- 4) Jobber skolen din aktivt med å styrke den formative vurderingen?
- 5) Hvilke tiltak mener du bør gjøres for å styrke den formative vurderingen i undervisningen?
 - a. På individnivå/organisasjonsnivå
- 6) Ønsker du å tilføye noe?