



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKØ550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUKØ550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	221
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	29552
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Vurdering i kroppsøving fra et elevperspektiv – En kvalitativ studie om et utvalg av elever fra 10. trinn sine erfaringer og opplevelser med vurdering i kroppsøving

Assessment in physical education from a student's perspective – A qualitative study on a selection of students from 10th grade about their experiences with assessment in physical education

Amalie Røed Gjeraker

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

15.05.2023

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

Forord

Ved ferdigstilling av denne masteroppgaven, avsluttes fem år som student ved Høgskulen på Vestlandet. Jeg er takknemlig for en fin og givende studietid, hvor jeg har fått mulighet til å utvikle meg, både faglig og personlig. Nå som studietiden har nådd sin ende, ser jeg frem til å utvikle meg selv videre gjennom nye erfaringer og opplevelser, og håper samtidig at jeg får mulighet til å bidra til å utvikle andre, både elever og kolleger, men også samfunnet.

Den femårige grunnskoleutdanningen generelt, men det siste året spesielt har vært en lærerik, men utfordrende tid. Det har vært tøft å kombinere deltidsjobber og høyskolestudier, og samtidig finne plass til egne interesser. Jeg opplever det likevel som givende å ha fått muligheten til å kombinere disse, og jeg setter veldig pris på at interessene mine har blitt speilet og ivaretatt i både jobber og studie.

Denne masteroppgaven er et selvstendig arbeid, men jeg ønsker likevel å rette en takk til noen mennesker som fortjener en del av æren for at jeg har kommet meg i mål. Jeg ønsker å takke de tre lærerne som la til rette for at jeg fikk gjennomføre intervjuer med deres elever. Jeg ønsker også å takke de seks tøffe og reflekterte elevene som stilte til intervju. Det sendes i tillegg en særlig stor takk til familien min og de nærmeste vennene mine som har vært tålmodige og støttet meg gjennom hele prosjektet. I tillegg til dette ønsker jeg rette en spesiell takk til stolpejakten, som har gitt meg påfyll av mye frisk luft, noe som har kommet godt med under siste innspurten av oppgaven.

Amalie Gjeraker

Mai 2023, Bergen

Sammendrag

Kroppsøvfaglig forskningslitteratur i Norge viser seg mangelfull. Spesielt gjelder dette forskning omkring vurdering i kroppsøvfaget. Eksisterende forskning på området indikerer en overvekt av studier som undersøker opplevelser og erfaringer fra et lærerperspektiv fremfor et elevperspektiv. I tillegg til dette, tyder det på at store deler av den forskningen som tar utgangspunkt i elevperspektivet, bruker elever fra den videregående skolen. Denne masteroppgaven ønsker av den grunn å forske på ungdomsskoleelevers opplevelser og erfaringer vedrørende vurdering i kroppsøvfaget.

Formålet med denne masteroppgaven er å innhente informasjon om et utvalg av elever fra 10. trinn sine opplevelser og erfaringer knyttet til vurdering i kroppsøving. Følgende temaer vil bli fremhevet, og fokuset vil være rettet mot kroppsøvfaget: kjennskap til kompetansemål og mål, formativ vurdering og undervisvurdering, vektlegging av faktorer ved vurdering og vurdering i form av tallkarakter.

Utvalget består av seks elever fra 10. trinn ved tre forskjellige skoler i Bergensområdet. For å belyse masteroppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, er det valgt å benytte en kvalitativ tilnærming i form av intervju.

Resultatene i denne masteroppgaven indikerer at informantene opplever seg lite inkludert i vurderingsarbeidet og at informasjon om kompetansemål og vurderingskriterier fremstår som mangelfull. Informantene ga uttrykk for dårlig kjennskap til fagets kompetansemål og stor usikkerhet i forbindelse med hva som blir forventet av dem i faget. Samtlige informanter erfarer likevel at både innsats, fair play og ferdigheter er faktorer som legges vekt på ved vurderingen av dem i faget. Det kom også frem at informantene opplever undervisvurderingen som fraværende og at tilbakemeldinger de får i faget ikke er fremoverrettet.

Nøkkelord: Kroppsøving, Vurdering, Formativ vurdering, Undervisvurdering, VFL, Kompetansemål, Karakter, Kriterier for måloppnåelse

Abstract

The physical education research literature in Norway appears to be deficient, especially in regard to research on assessment in the subject. Existing research in this field indicates a prevalence of studies investigating experiences and perspectives from a teacher's viewpoint, rather than from a student's perspective. Furthermore, a significant portion of research that does take the students' perspective into account, focuses on high school students. Therefore, this master's thesis aims to explore middle school students' experiences and perspectives related to assessment in physical education.

The purpose of this master's thesis is to gather information on a sample of 10th grade students' experiences and perceptions related to assessment in physical education. The following topics will be highlighted, with a focus on the field of physical education: understanding of competence goals and objectives, formative and ongoing assessment, emphasis on factors in assessment, and assessment in terms of numerical grades.

The sample consists of six students from the 10th grade at three different schools in Bergen and the surrounding areas. To address the topic and research questions of the master's thesis, a qualitative approach in the form of qualitative interviews has been chosen.

The results of this master's thesis indicates that the students perceive themselves as poorly included in the assessment work, and that information about competence goals and assessment criteria appears to be inadequate. The students expressed a lack of knowledge about the subject's competence goals and great uncertainty about what is expected of them in the subject. Nevertheless, all students experience that both effort, fair play, and skills are factors that are emphasized in their assessment in the subject. It also emerged that the students experience formative assessment as absent and that feedback they receive in the subject is not forward-looking.

Keywords: Physical Education, Assessment, Formative Assessment, Competence Goals, Grades, Criteria for Achievement.

Innholdsfortegnelse

FORORD	1
SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 VURDERINGSPRAKSIS I SKOLEN	2
1.2.1 Summativ og formativ vurdering	3
1.2.2 Styringsdokumenter om vurdering i skolen	4
1.3 LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET 2020	5
1.3.1 Vurdering i LK20.....	5
1.3.2 Kroppsøvingens historie, fra L97 til LK20.....	6
1.3.3 Læreplan i kroppsøving i LK20.....	7
1.4 MASTEROPPGAVENS PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	8
1.5 TIDLIGERE FORSKNING OM VURDERING	9
1.5.1 Forskning på elevers kjennskap til mål for opplæringen	10
1.5.2 Forskning på VfL og formativ vurdering	10
1.5.3 Forskning på innsatsbegrepet	11
1.5.4 Forskning på karakter i faget.....	12
2.0 TEORI	13
2.1 LÆREPLAN I KROPPSØVING	13
2.1.1 Kompetansemål i kroppsøving etter 10. trinn	13
2.2 VURDERING I KROPPSØVING	14
Underveisvurderingen	15
Halvårsvurderingen.....	15
2.3 VURDERING FOR LÆRING (VfL)	16
2.3.1 Vurdering FOR læring og vurdering AV læring	16
2.3.2 Definisjon VfL.....	16
2.3.3 Black og Wiliams fem prinsipper for VfL.....	17
2.3.4 Kritikk mot VfL.....	18
2.3.5 Norske forskrifter og styringsdokumenter vedrørende VfL:	18

2.3.6 Historisk innsyn i VFL i den norske skolen	19
2.4 KLARGJØRING OG DELING AV KRITERIER FOR MÅLOPPNÅELSE:	21
2.4.1 Kjennetegn på måloppnåelse.....	21
2.5 TILBAKEMELDING.....	23
2.6 DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN	25
3.0 METODE	26
3.1 INNLEDNING	26
3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU.....	26
3.3 UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE	27
3.3.1 Intervjuspørsmålene	29
3.4 UTVALG.....	31
3.4.1 Kriteriebasert utvelgelse	32
3.5 DATAINNSAMLING OG GJENNOMFØRING.....	33
3.5.1 Intervjuene.....	33
3.5.2 Lydopptak.....	33
3.5.3 Transkripsjon.....	34
3.6 ANALYSE AV DATA	34
3.6.1 Kvalitativ analyseprosess	34
3.6.2 Datastyrt koding	35
3.7 ETISKE OVERVEIELSER	35
3.7.1 Forskning på barn og unge	36
3.7.2 Informert samtykke	36
3.7.3 Konsekvenser for deltakelse i min studie	37
3.7.4 Forskerrollen.....	37
3.8 RELIABILITET OG VALIDITET	38
3.8.1 Reliabilitet	38
3.8.2 Validitet og generalisering.....	40
4.0 RESULTAT OG DISKUSJON	41
4.1 KOMPETANSEMÅL OG MÅL FOR FAGET	42
4.1.1 Kjennskap til fagets kompetansemål	42
4.1.2 «Det var mange her jeg ikke visste om, jeg visste ikke at det var sånn naturgreie»	43
4.1.3 Han har jo kanskje, hva kaller man det, liksom sagt det på en annen måte da	45
4.1.4 «Det ligger på classroom»	47

4.2 INFORMASJON OM VEKTLEGGING I FORHOLD TIL VURDERING I FAGET	48
4.2.1 «Det er liksom, hvis du gjør det du skal så skal du få en god karakter».....	49
4.2.2 Orden og oppførsel.....	50
4.2.3 Innsats og fair play.....	53
4.2.4 Ferdigheter.....	57
4.3 FORMATIV VURDERING I FAGET	62
4.3.1 Det betyr at vi får tilbakemelding på hvor vi ligger i faget, sånn utover i året	63
4.3.2 En hensiktsmessig, nødvendig men utfordrende undervisvurdering	64
4.3.3 Hva har undervisvurderingen å si for motivasjonen i faget? Indre vs Ytre motivasjon	65
4.3.4 Tilbakemelding i faget: «Han bare på en måte setter i gang en aktivitet og så ser han egentlig bare på».....	67
4.4 KARAKTER I KROPPSØVING.....	69
4.4.1 Argumenter for og fordeler med karakter i kroppsøvingsfaget.....	70
4.4.2 Argumenter mot og ulemper med karakter i kroppsøvingsfaget	72
4.5.3 Målet må være en mer rettferdig og forutsigbar vurderingspraksis	73
5.0 AVSLUTNING	75
5.1 KONKLUSJON.....	75
5.2 VEIEN VIDERE.....	77
6.0 REFERANSELISTE.....	79
7.0 VEDLEGG	85
VEDLEGG 1: VURDERING AV MELDESKJEMA SIKT, REFERANSENUMMER 164971	86
VEDLEGG 2, INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....	89
VEDLEGG 3, INTERVJUGUIDE.....	93

Figuroversikt

Tabell 1, Kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Figur 1, Den didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 94).....

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Kroppsøvfaget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og motivere elevene til å opprettholde en fysisk aktiv og helsefremmede livsstil videre i livet etter avsluttet opplæring. Faget skal bidra til at elever erfarer hva egen innsats har å si for å oppnå mål.

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Innsatsbegrepet i kroppsøving var ute av fagvurdering i perioden 2006-2012, men en revidering av læreplan og forskrift til opplæringsloven i 2012 resulterte i at innsats ble gjeninnført som et av vurderingskriteriene i faget. Dette legger føringer for et kroppsøvfag som skiller seg fra andre fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Vurderingspraksisen i skolen har vært og er et mye omdiskutert tema. Det er mange som har meninger og tanker om hvordan denne vurderingen skal foregå, og det oppstår diskusjoner i media, blant forskere, foreldre, lærere og ikke minst blant elevene selv. Det faktum at det verken er fastsatt hvor mye innsats skal telle eller gitt spesifikke føringer hvordan elevenes forutsetninger skal inkluderes i vurderingsarbeidet i faget, gjør at temaer knyttet til vurdering i kroppsøving er interessante å diskutere.

Vurdering i fag skal opptre som en kontinuerlig og integrert del av opplæringen, og skal ha som mål å bidra til elevenes læring og utvikling (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §3-10). For at dette målet skal oppfylles, kreves det at elevene får informasjon underveis om hva de mestrer, hva de kan arbeide videre med og hvordan de kan arbeide videre med dette. Nasjonal og internasjonal forskning peker på at kvaliteten på og bruken av underveisvurdering bør økes. I denne masteroppgaven, blir begrepene «formativ vurdering», «underveisvurdering» og «vurdering for læring» brukt om hverandre. Felles for alle tre begrepene er at de har som mål å utvikle en læringsfremmende vurderingspraksis, og det er denne praksisen masteroppgaven har som mål å undersøke.

FNs barnekonvensjon uttrykker at barn har rett til å bli hørt og at deres stemme er viktig (Forente nasjoner, 1989, artikkel 12). Barn og unge blir kontinuerlig utsatt for vurdering gjennom hele opplæringen, og fra ungdomsskolen blir denne vurderingen også tallfestet. For å kunne si noe om og forske på vurdering i skolen, vil elevenes erfaringer og opplevelser være aktuell. Store deler av forskningen som tidligere er gjort vedrørende vurdering i skolen har

enten brukt et lærerperspektiv eller forsket på elever fra den videregående skolen. Av den grunn oppleves det som nødvendig og viktig å bidra til forskningen på feltet ved å inkludere stemmen til elever fra ungdomsskolen.

Videre i innledningen til masteroppgaven vil vurdering bli definert gjennom følgende underoverskrifter: vurderingspraksis i norsk skole, summativ og formativ vurdering og styringsdokumenter for vurdering. I tillegg blir kroppsøvingfaget belyst gjennom nåværende og tidligere læreplaner. Disse punktene legger grunnlaget for de mest sentrale temaene i denne masteroppgaven, vurdering og kroppsøving.

1.2 Vurderingspraksis i skolen

Elever utsettes kontinuerlig for vurdering i skolen. Denne vurderingen kan fremtre både som veiledende vurdering i forbindelse med daglig læringsarbeid og tester, men også i form av halvårskarakter og sluttvurderinger som for eksempel standpunktkarakter og eksamener. Utdanningsdirektoratet skiller mellom tre hovedformer for vurdering, underveisvurdering, halvårsvurdering og standpunktvurdering. Underveisvurderingen innebærer all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen, og denne vurderingen kan være både muntlig og skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2022f). Halvårsvurderingen skal sikre at elevene, med utgangspunkt i kompetansemålene fra læreplanene, får informasjon om hva de mestrer og hvordan de kan utvikle kompetansen sin videre. Denne vurderingen er en del av underveisvurderingen, men er også et formelt punkt i opplæringen. Fra 8. trinn gis halvårsvurderingen med karakter (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Til slutt vil standpunktvurderingen være et uttrykk for den kompetansen elevene har i faget ved avslutningen av opplæringen. Denne karakteren har stor betydning for elevenes inntak til videregående opplæring, videre studier og for fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2022e).

Det blir i tillegg gitt eksamenskarakterer, og på samme måte som standpunktkarakteren er også denne et uttrykk for kompetansen som elevene sitter med ved avslutningen av opplæringen, men rammene for karakterene er ulike, og de vil dermed ikke kunne defineres som det samme. Følgende definisjoner fra utdanningsdirektoratet skiller begrepene:

Standpunktkarakteren er et uttrykk for elevenes samlede kompetanse. Eleven skal ha mulighet til å vise kompetanse på flere og varierte måter for at læreren skal få

tilstrekkelig kunnskap om elevenes samlede kompetanse. Standpunktkarakteren er derfor basert på et bredere vurderingsgrunnlag over lengre tid, enn det som er tilfelle for eksamenskarakteren. (Utdanningsdirektoratet, 2022e)

Eksamenskarakteren er et uttrykk for den kompetansen eleven viser på eksamen. Eksamensoppgaven skal derfor gi kandidaten anledning til å vise sin kompetanse i så stor del av faget som mulig. Hvor stor del av læreplanen eksamensoppgaven dekker vil kunne variere blant annet ut fra eksamensform, tidsramme og hvordan kompetansemålene er formulert i læreplanen. (Utdanningsdirektoratet, 2022e)

1.2.1 Summativ og formativ vurdering

Summativ og formativ vurdering er begreper som ofte forekommer i forskning og litteratur knyttet til vurdering i skolen. Lauvås (2018, s. 25) mener at for å forstå og skille mellom disse to begrepene, vil det letteste være å definere den summative vurderingen først. Dette er den vurderingen som skjer i etterkant av noe, og den har alltid som mål å sette verdi på en prestasjon, et produkt eller en egenskap (Engh & Gran, 2021, s. 37). På ungdomsskolen gis den summative vurderingen oftest som en tallkarakter i form av et resultat på en avsluttende fagprøve eller gjennom standpunktvurdering og eksamensvurdering. Den formative vurderingen kan være noe vanskeligere å definere. Dette er en form for vurdering som foregår overalt og til alle tider, og det er en nødvendig del av all utdanning og utvikling. Den kan beskrives gjennom de vurderingssituasjonene som oppstår underveis i læringsprosessen (Lauvås, 2018, s. 26). Engh og Gran (2021, s. 36) beskriver den formative vurderingen som en læringspraksis og en undervisningspraksis som blir formet og forandret som en konsekvens av vurderingen.

De summative og formative vurderingene fremstår som gjensidig avhengig av hverandre og begge er en del av vurderingsprosessen. Det oppstår flere vurderingssituasjoner som kan kategoriseres som både formative og summative. Tidligere har det vært en vanlig praksis i skolen å bruke teoretiske prøver og fysisk tester kun for å kartlegge elevenes daværende kompetanse, for eksempel gjennom kapitellprøver eller løpetester i kroppsøving. Når hensikten er utelukkende dette, vil vurderingen betegnes som summativ. Prøver og tester med kun summative hensikter skal nå ikke lengre forekomme, og dersom disse formene for vurdering skal brukes i skolen, skal de brukes med den hensikt å bidra til elevenes læring

(Engh & Gran, 2021, s. 36). Engh og Gran (2021, s. 36) trekker videre frem at prøver og tester bør lages i samråd med elevene, og elevene bør få være med på å bestemme oppgaver, avgjøre hvordan testene skal gjennomføres og være med på å vurdere resultatene etter gjennomføring. På den måten vil undervisvurderinger i skolen være et eksempel på vurderingssituasjoner som kan ha både summative og formative hensikter. En kan ut fra dette oppsummere med at den summative vurderingen tar for seg en allerede gjennomført prestasjon og har som hensikt å kartlegge elevenes kompetanse på det gitte tidspunktet, mens den formative vurderingen peker mot fremtidig læring og prestasjon og har som hensikt å hjelpe elevene å bli bevisste på sine læringsstrategier.

1.2.2 Styringsdokumenter om vurdering i skolen

Det er flere styringsdokumenter som regulerer og styrer vurderingen i den norske skolen. De viktigste dokumentene inkluderer opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven, læreplaner og nasjonale retningslinjer og veiledere. Utover disse styringsdokumentene, brukes det i den norske skolen et prinsipp om et profesjonelt handlingsrom. Dette innebærer at den enkelte lærer kan handle utover enkelte regler og reguleringer, og omgjøre disse på en slik måte at de samsvarer med læreren sin profesjonelle forståelse og mål (Helleve et al., 2018, s. 4). I forbindelse med vurderingsarbeidet, innebærer dette at skoler og lærere har en viss frihet til å tilpasse vurderingspraksisen til lokale forhold og behov, men innenfor rammene av de nasjonale styringsdokumentene. Dette medfører en variasjon i hvordan vurdering praktiseres på ulike skoler og blant ulike lærere.

I forskrift til opplæringsloven kapittel 3 blir elevenes grunnlag og rettigheter for vurdering fastsatt. Her står det:

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget.

Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanen i faget.

Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen. Elevar [...] skal vere kjende med læreplanen i faget. (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3)

Elever har rett til både undervisvurdering og sluttvurdering i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2). Undervisvurdering i fagene er en integrert del av opplæringen, og den skal brukes for å fremme læring, tilpasse opplæring og øke kompetansen til elevene

(Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Underveisvurdering kan være både muntlig og skriftlig, og kan fremtre som veiledende samtaler og enkeltvurderinger underveis i opplæringen. Halvårsvurderinger inngår også i underveisvurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-12). Sluttvurdering i fagene gir informasjon om elevenes kompetanse ved avslutningen av opplæringen. Denne vurderingen skal skje med utgangspunkt i kompetansemålene fra læreplanen til de ulike fagene, og i grunnskolen opptrer sluttvurderingen i form av standpunkt karakter og eksamens karakter (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-14). Elevene har i tillegg til dette, rett på en samtale om deres utvikling i fagene minst en gang hvert halvår (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-7). Denne kan gjennomføres i forbindelse med foreldresamtalen som etter §20-3 i Forskrift til opplæringsloven (2006) skal holdes minst to ganger i året. Samtalen foregår mellom kontaktlæreren til eleven og elevens foreldre, og etter at eleven har fylt 12 år, har han eller hun rett til å være med i samtalen. Dette skal være en strukturert samtale som skal fokusere på elevens kompetanse i skolefagene og gi informasjon om hvordan eleven arbeider daglig.

1.3 Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Fra august 2020 startet implementeringen av den nye læreplanen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I likhet med tidligere læreplaner, skal LK20 gjenspeile og beskrive verdier, interesser og kunnskaper som samfunnet mener skal prioriteres under dannning av barn og unge.

1.3.1 Vurdering i LK20

I forskrift til opplæringsloven (2006, §3-3) blir det gitt retningslinjer for vurderingspraksisen i skolen. Det kommer her frem at formålet med vurdering er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og at grunnlaget for vurderingen er kompetansemålene fra læreplanen i fagene. Disse kompetansemålene skal elevene være kjent med. Videre kommer det frem at forutsetninger, fravær, orden og atferd ikke skal inn i vurderingen, og at innsats som vurderingskriterium kun skal brukes dersom det følger av læreplanen i det enkelte faget.

Underveisvurdering defineres i §3-10 i forskrift til opplæringsloven (2006) som «All vurdering som skjer før avslutninga av opplæringa [...]». Underveisvurderingen i fag skal være en integrert del av opplæringen, og den skal brukes til å fremme læring, tilpasse

opplæringen og bidra til at eleven øker sin kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 14). Det er ikke gitt noe formkrav til underveisvurdering i fag, og den kan derfor skje både skriftlig og muntlig.

Utdanningsdirektoratet (2020a, s. 15) trekker frem fire læringsfremmede prinsipp som er forankret i forskning, og skal forklare hva underveisvurdering innebærer. Elevene skal:

1. delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling
2. forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem
3. få vite hva de mestrer
4. få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin

I overordnet del kommer det frem at vurdering av elever skal gi informasjon om hva de kan, samtidig som det skal fremme læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Videre blir det gitt at god vurdering kjennetegnes ved at det blir stilt klare og tydelige forventninger til elevene i faget, og ofte gis disse i form av kompetansemål eller andre delmål. I tillegg er det viktig med elevmedvirkning ettersom elevene skal være aktive deltakere og bli hørt underveis i læringsarbeidet. Elevene skal kunne sette seg mål, velge fremgangsmåter og vurdere egen utvikling, med støtte og veiledning fra lærerne.

1.3.2 Kroppsøvingens historie, fra L97 til LK20

Innføringen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) medførte en reform og ble i motsetning til de foregående mønsterplanene betegnet som en målstyrt læreplan (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 22). L97 tok i større grad opp betydningen av vurdering, og spesielt utviklingen, og formaliseringen av den vurderingen som var uten karakter. Målet var at denne vurderingen skulle være en viktig motivasjonsfaktor og fremme læring og utvikling. I L97 var fysisk aktivitet kroppsøvingsfagets egenart, og arbeidsmåtene i faget skulle først og fremst speile dette. For ungdomsskolen var faget strukturert i følgende fire hovedområder: «fysisk aktivitet og helse», «idrett», «dans» og «friluftsliv» (Det kongelige kirke-, utdannings- & forskningsdepartement, 1996, s. 265). Sentrale mål for faget var at elevene skulle lære om fysisk aktivitet i forbindelse med rehabilitering og livsstilsykdommer og få innblikk i og lære om årsaker til spiseforstyrrelser og doping. Videre skulle elevene alene og i samarbeid med andre kunne vedlikeholde eller utvikle ferdigheter og kunnskaper, samt øke bevissthet rundt etiske forhold i idrettsaktiviteter (Det kongelige kirke-,

utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 274).

Kritikk mot L97 pekte på at den var for utydelig på hva elevene skulle lære. Hensikten med den nye læreplanen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) var at målene for fagene skulle bli ytterligere tydeliggjort (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 29). Under L97 var en tredelt vektning av standpunktkarakter anbefalt i kroppsøvingfaget. Det ble her foreslått at ferdigheter skulle telle 2/5, kunnskap 1/5 og innsats og samarbeid 2/5 (Eksamenssekretariatet, 1998), men ved innføringen av LK06 ble det presisert at innsats ikke lengre skulle være en del av vurderingsgrunnlaget i faget (Evensen, 2020, s. 105). Dette valget ble kritisert av flere lærere, som pekte på at det å fjerne innsats som faktor ved vurderingen førte til brudd med etablert praksis. I 2012 ble derfor vurderingsforskriften endret, og innsats ble innført som grunnlag for vurdering igjen. Etter denne revideringen, har formuleringene i vurderingsforskriften og inkluderingen av innsatsbegrepet stått uendret (Evensen, 2020, s. 106).

Ved overgangen fra LK06 til LK20, skulle kroppsøvingfaget i større grad legge til rette for at elevene skulle få utforske egen identitet og selvbygge, og forstå sammenheng mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det ble pekt på at læringsinnholdet i LK06 var for omfattende, og LK20 skulle derfor fokusere på dybdelæring gjennom færre og mer spesifikke kompetansemål (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 36). Fagfornyelsen skulle føre til at elevene ble møtt av et mer variert, men også mindre idrettsrettet fag enn tidligere. Kroppslig læring blir definert som egenverdien i faget, noe som står i kontrast med fysisk aktivitet, som var fagets egenverdi i L97. Hovedmålet med kroppsøvingfaget i LK20 er at elevene, gjennom variert undervisning, skal dannes, utdannes og utvikle seg som person (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 48).

1.3.3 Læreplan i kroppsøving i LK20

Læreplanen i kroppsøving er inndelt i flere delkapitler. I kapitlet «Om faget» beskrives fagets relevans og sentrale verdier, fagets kjerneelementer, tverrfaglige temaer i faget og de grunnleggende ferdighetene. Videre i kapitlet «Kompetansemål og vurdering» blir en kjent med mål for opplæringen etter de ulike trinnene og retningslinjer for vurdering i faget. Andre delkapitler er «Vurderingsordning», «Gyldighet og innføring», «Fagkoder», «Timetall» og «Fag- og timefordeling» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Under fagets relevans og sentrale verdier blir det gitt uttrykk for at kroppsøvningsfaget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra elevenes egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Faget skal også fremme samarbeid, forståelse og respekt for andre, og elevene skal erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål i faget. Kjerneelementene i faget er «Bevegelse og kroppslig læring», «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» og «Uteaktiviteter og naturferdsel», og kort oppsummert handler kjerneelementene om at elevene skal lære seg å bruke kroppen sin, utvikle kroppsbevissthet og reflektere over sin egen kropp i bevegelse. De skal også samhandle og samarbeide med medelever, samt respektere hverandre, regler og motgang, i tillegg til å håndtere konflikter på en konstruktiv måte. Det siste kjerneelementet skal bidra til at elevene får utforske og lære om natur og friluft, og tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som bidrar til at de kan ferdes trygt og ansvarlig i utemiljøer. Fagets tverrfaglige temaer er «Folkehelse og livsmestring», «Demokrati og medborgerskap» og «Bærekraftig utvikling». Gjennom disse skal elevene lære seg å ta ansvar for sin egen fysiske og psykiske helse og livsstil, de skal bli kjent med demokratiske verdier og prinsipper og erfare hvordan disse kan integreres i kroppsøvningsfaget. De skal også tilegne seg kunnskaper om bærekraftig utvikling og forstå hvordan de kan ta ansvar for egen og andres miljøpåvirkning gjennom bevegelsesaktiviteter og friluftsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Delkapitlet om elevenes grunnleggende ferdigheter gir informasjon om hvordan muntlige og skriftlige ferdigheter, leseferdigheter, regneferdigheter og digitale ferdigheter skal inkluderes og utvikles i kroppsøvningsfaget.

1.4 Masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med denne masteroppgaven har vært å innhente opplevelser og erfaringer fra elever ved 10. trinn på tre forskjellige skoler i Bergensområdet, og se disse dataene i lys av teori og tidligere forskning, samt gjeldende styringsdokumenter, forskrifter og læreplaner. På bakgrunn av dette er det utarbeidet én problemstilling og to tilhørende forskningsspørsmål.

Problemstillingen for masteroppgaven er:

Hvilke erfaringer og opplevelser har et utvalg elever fra 10. trinn med vurdering i kroppsøving?

Videre er det utarbeidet følgende to forskningsspørsmål:

1. *På hvilken måte erfarer elevene klarhet rundt hvordan de blir vurdert i kroppsøvningsfaget?*
2. *I hvilken grad opplever elevene den formative vurderingen som motiverende og læringsfremmende?*

1.5 Tidligere forskning om vurdering

Å gjøre rede for tidligere forskning, vil gi et innblikk funn som er gjort og metoder som er brukt i forskningslitteraturen knyttet til vurdering i kroppsøvningsfaget. Synliggjøring av tidligere forskning om vurdering i kroppsøving vil også gi en oversikt over hva denne masteroppgaven kan tilføye på feltet. Søk i relevante databaser indikerer at det er gjort lite forskning på ungdomsskoleelevers opplevelser og erfaringer knyttet til vurdering i kroppsøvningsfaget. Store deler av tidligere forskning vedrørende vurdering i faget er gjort med utgangspunkt i læreres opplevelser og erfaringer med vurderingsarbeid, eller opplevelser og erfaringer fra elever ved den videregående opplæringen. Forskningen som presenteres i denne masteroppgaven er publisert i løpet av de siste 14 årene og domineres av kvalitativ forskningsmetode. Det er valgt å prioritere forskning etter Fagfornyelsen og overgangen til LK20, ettersom endringer i den nye læreplanen påvirker vurderingspraksisen i faget. På bakgrunn av lite forskning på ungdomsskoleelever, er det inkludert tidligere forskning på elever fra den videregående opplæringen. Det er tatt utgangspunkt i forskning som dreier seg om vurderingspraksis i faget, formativ vurdering, tilbakemeldinger og karakter i kroppsøvningsfaget. Flere masteroppgaver tar opp problemstillinger knyttet til vurdering i kroppsøvningsfaget (Farestveit, 2020; Larsen, 2022; Tveit, 2017; Øyehaug, 2016; Aasland & Næss, 2013). Borgen og Engelsrud (2015) legger frem at det er en potensiell ulempe å inkludere tidligere forskning på masternivå ettersom det er varierende kvalitet på slike studier. De peker likevel på at masterstudenter bør oppfattes som kunnskapsprodusenter for aktuelle forskningsfelt. Av den grunn er det valgt å bruke et utvalg masteroppgaver for å belyse tidligere forskning på feltet.

Det er også skrevet to doktorgradsavhandlinger om temaet (Aasland, 2019; Leirhaug, 2016). I doktorgradsavhandlingen til Aasland (2019) er det gjennom observasjon av kroppsøvningsøkter og intervju av kroppsøvningslærere fra videregående skoler, utarbeidet tre artikler hvor henholdsvis «høy aktivitet», «innsats» og «den dyktige og den mindre dyktige elev» blir konstituert i undervisningspraksisen i kroppsøvningsfaget. Aasland (2019) gir

uttrykk for at funnene synliggjør en undervisningspraksis som spriker tilbake til historiske tenkemåter, tradisjoner og praksiser som er misvisende med retningslinjer for nåværende praksis. Leirhaug (2016) gjorde i sin doktorgradsavhandling en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving. Studien ble utført blant elever og kroppsøvingslærere ved seks videregående skoler, og den tar for seg hvordan VfL forstås og implementeres i kroppsøvingsfaget. Undersøkelsene i avhandlingen er gjort i lys av LK06 og tilhørende vurderingsregelverk, og resultatene forteller noe om innføringen av Kunnskapsløftet, i tillegg til å bidra i den internasjonale forskningsdiskursen om VfL i kroppsøving. Det ble gjort fokusgruppeintervju blant lærerne, mens datainnsamling blant elevene ble gjort via et digitalt spørreskjema. Problemstillingen blir belyst gjennom fire studier som inngår i et internasjonalt voksende forskningsfokus på formativ vurdering og VfL i kroppsøving.

1.5.1 Forskning på elevers kjennskap til mål for opplæringen

Tidligere forskning indikerer at flere elever ikke har tilstrekkelig kunnskap om hva de skal lære eller hva som er kompetansemålene for kroppsøvingsfaget (Høines, 2009; Redelius & Hay, 2012; Leirhaug og MacPhail, 2015; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Modell & Gerdin, 2021). Leirhaug og MacPhail (2015) fant i sin studie at flere lærere opplevde fremlegg av kompetansemål som en plikt fremfor en måte å skape meningsfull undervisning på. I den samme studien kom det også frem at elevene opplevde karakteren i faget som viktig, men at de ikke visste hva som lå til grunn for karakteren og vurderingen av dem. Det blir her trukket en sammenheng mellom fraværende og dårlig informasjon fra lærere om mål for faget og elevers usikkerhet i forbindelse med vurderingsgrunnlaget. I Redelius og Hay (2012) ble det forsket på elever sine opplevelser med kriteriebasert undervisning, og funn fra denne studien indikerer at elevene opplevde fraværende og mangelfull fremlegg av kompetansemål i faget. Videre pekes det på at elevene opplevde kriterier for måloppnåelse og mål for timen som rettet mot selve aktiviteten fremfor læringen. Leirhaug og Annerstedt (2016) rapporterte om samme funn i sitt studie. Elevene her ga også uttrykk for at de opplevde kjennskap til kriterier for måloppnåelse, men visste ikke om kompetansemålene for faget.

1.5.2 Forskning på VfL og formativ vurdering

Både nasjonal og internasjonal forskning indikerer et stort behov for økt kvalitet på, og bruk av underveivurdering og tilbakemelding i læringskontekster (Black & Wiliam, 1998;

Gamlem & Smith, 2013; Hattie & Yates, 2014; Klette, 2003). Resultatene fra Klette (2003) sin evalueringsstudie av L97 viste at tilbakemeldinger fra lærere sjeldent inneholdt korrigerende opplysninger som kunne støtte for videre læring. I tillegg kom det frem at lærere ga positive tilbakemeldinger til elever selv om det åpenbart ikke var noe å gi ros for. Elevundersøkelsen som ble gjort i 2019 (Wendelborg et al., 2020) støtter det som kom frem i evalueringsstudien til Klette (2003). Funn i denne undersøkelsen viser at flere elever rapporterte om at tilbakemeldinger fra lærere ikke støtter videre læring og utvikling. Dette kan ses i sammenheng med studien til Bru et al. (2010) hvor de fant at elevers motivasjon for læringsarbeid reduseres ved overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen på grunn av fraværende eller utilstrekkelige tilbakemeldinger fra lærerne.

Leirhaug (2016, s. 3) presenterer gjennom den første studien, «Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education» at over halvparten av elevene som deltok i spørreundersøkelsen rapporterte om lite eller ingen erfaring med en eller flere av strategiene for VfL. Gjennom den tredje studien, «‘The grade alone provides no learning’: Investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers», blir det gjort funn som indikerer at det er behov for å utvikle en bedre vurderingskompetanse blant kroppsøvlingslærerne, hvor fokuset bør være på dialog mellom lærer og elev, samt kritisk refleksjon knyttet til vurdering (Leirhaug, 2016, s. 4). Avhandlingen beskriver videre en sterk variasjon omkring læreres inngående kjennskap til formative perspektiver på læring. I tillegg fant Leirhuag at implementeringsarbeidet som har foregått i lokale kulturer og i små regioner har gitt hver enkelt lærer stor autonomi i sin profesjonsutøvelse. Han trekker videre frem et stort behov for økt samarbeid mellom, og oppfølging av kroppsøvlingslærere, hvor målet er at det jobbes med læreplan og vurderingspraksis i et tolkningsfellesskap. Resultatene illustrerer derfor at det er et stykke igjen før VfL er implementert i kroppsøvlingsfaget i Norge. Dette viser videre til relevansen og viktigheten av å undersøke betydning av VfL for både faget og for elevers motivasjon og læringsutbytte (Leirhaug, 2016, s. 4).

1.5.3 Forskning på innsatsbegrepet

Inkluderingen av og tolkningen av innsatsbegrepet i kroppsøving er mye forsket på. Aasland og Engelsrud (2017) finner gjennom sin studie at innsats ofte blir koblet til aktiviteter som er synlige for lærere. Dette problematiseres av Aasland og Engelsrud, og de peker på at dersom kroppsøvlingsfaget skal bidra til at elever sanser, opplever, lærer og skaper, innebærer dette at

andre forhold enn kun de synlige får verdi. Farestveit (2020) fant i sin masteroppgave at elevene opplevde innsats som tellende, men at de var usikre på hva lærere legger i begrepet. Flere av elevene ga uttrykk for at de knyttet innsats med det å være positiv og hjelpe til med å rydde på plass utstyr. Øyehaug (2016) finner også at det foreligger flere ulike tolkninger av innsatsbegrepet. Funn i studien til Aasland og Næss (2013) indikerer at innsatsbegrepet blir av lærere sett på som en viktig faktor knyttet til fagets egenverdi, og at motivasjonsnivået til elevene i faget hadde sunket dersom vurderingen av innsats hadde blitt tatt vekk. Studiene til både Larsen (2022); Tveit (2017) og Øyehaug (2016) finner at individuelle tolkninger av forskrift og læreplan fører til ulik og urettferdig vurderingspraksis.

1.5.4 Forskning på karakter i faget

Problemstillingen rundt hvorvidt det skal bli gitt karakterer eller ikke i kroppsøvingfaget er veldig aktuell, og dette er et tema som de siste årene har fått stor plass i diskusjoner, spesielt i media. Karakterene som elevene får på vitnemålet påvirker deres sjanser for videre utdanning, og kvaliteten på vurderingsarbeidet og karaktersettingsprosessen vil spille inn på denne karakteren (Leirhaug, 2016). Annerstedt (2010, s. 237) trekker frem at en karakter i én klasse skal tilsvare den samme karakteren i en annen klasse. Det diskuteres hvorvidt dette er oppnåelig og flere forskere peker på at vurderingspraksisen i kroppsøving er urettferdig og at kroppsøvingslærere opplever retningslinjer for vurdering som fraværende, og vurderingsarbeidet som utfordrende (Annerstedt, 2010; Brandvol, 2021; Leirhaug, 2016; Sæle et al., 2021; Vinje, 2021; Vinje & Brattenborg, 2020; Vinje et al., 2021). Evensen (2020, s. 138) diskuterer også fordeler og ulemper med karakterfri underveisvurdering i kroppsøvingfaget.

2.0 Teori

Den teoretiske rammen i denne masteroppgaven baserer seg på norske forskrifter og styringsdokumenter vedrørende vurdering i skolen, Black og Wiliam (2009) sin teoretiske tilnærming til formativ vurderingspraksis, Hattie og Timperley (2007) sin modell om tilbakemelding, samt Bjørndal og Lieberg (1978) sin didaktiske relasjonsmodell.

2.1 Læreplan i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving er delt inn i følgende hovedkategorier: «Om faget», «Kompetansemål og vurdering», «Vurderingsordning», «Gyldighet og innføring». Gjennom tre underkategorier blir det også gitt føringer for fagkoder, timetall og fag- og timefordeling. Under delen «Om faget», gis det et innblikk i fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer og tverrfaglige temaer i kroppsøving, samt hvordan grunnleggende ferdigheter skal integreres i undervisningen. Kategorien «Kompetansemål og vurdering» er delt opp i aktuelle mål for ulike trinn ved opplæringen, henholdsvis 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn, 10. trinn, Vg1, Vg2 og Vg3. Det blir også gitt informasjon om hva underveisvurdering i faget skal bidra til og hva standpunkt karakter etter 10. trinn, Vg2 og Vg3 skal være et uttrykk for (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.1.1 Kompetansemål i kroppsøving etter 10. trinn

Grunnlaget for vurdering i kroppsøving er kompetansemålene, og de skal forstås i lys av teksten «Om faget» (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Kompetansemålene for de ulike fagene beskriver hva elevene skal kunne etter ulike trinn ved opplæringen.

Kompetansemålene etter 10. trinn vil derfor være et uttrykk for hvilke mål elevene skal arbeide mot i perioden etter 7. trinn og frem til 10. trinn. Følgende kompetansemål er dermed gjeldende for ungdomsskolen:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter
- trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter

- øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner
- reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde
- planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som kan gjennomføres ved skader eller sykdom
- bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre
- anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger
- forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke dem til å orientere seg i kjente og ukjente miljøer
- utføre varierte svømmeteknikker og svømme en lengre distanse basert på egen målsetting
- forstå og gjennomføre livredning i, på og ved vann ute i naturen
- forstå og gjennomføre livreddende førstehjelp
- gjennomføre friluftslivsaktiviteter til ulike årstider, også med overnatting ute, og reflektere over hva naturopplevelser kan bety for seg selv og andre
- vurdere risiko og sikkerhet ved ulike uteaktiviteter, og forstå og gjennomføresporløs og trygg ferdsel

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7)

2.2 Vurdering i kroppsøving

Kroppsøving har fra 1936 vært et obligatorisk fag for alle elever ved skolen i Norge. Formålet med faget har endret seg fra et aktivitets- og kunnskapsorientert fag i L97, til et mer kompetanseorientert fag i LK06 og LK20. LK06 la opp til at det ikke var tilstrekkelig med kunnskap og ferdigheter alene, men at dette måtte settes i sammenheng med noe annet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tanken om dette ble videreført og kompetansebegrepet ble ytterligere utvidet ved Fagfornyelsen til LK20 (Evensen, 2020, s. 14).

Vurdering i fagene i skolen skal være i tråd med lover og forskrifter. Grunnlaget for vurderingen i kroppsøving er kompetansemålene, men vurderingen skal også samsvare med

overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og fagets læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fagfornyelsen medførte endringer i undervisnings- og vurderingspraksis for kroppsøvningsfaget. Disse endringene innebar blant annet et større preg av en læringsstøttende undervisvurdering. Det ble i tillegg fremhevet at sluttvurderingen skal være basert på fagets læreplan og at det må foreligge en felles forståelse av vurderingskriterier og mål for opplæringen mellom lærere og elever (Evensen, 2020, s. 28).

Underveisvurderingen i faget innebærer all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen og er en integrert del av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2022f, s. 1). Denne vurderingen skal bidra til å fremme læring, tilpasse opplæringen og utvikle elevenes kompetanse i faget. Elevene skal bli vurdert ut fra kompetansemålene for faget, og i kroppsøvningsfaget er også elevenes innsats er en del av denne kompetansen. Inkluderingen av innsatsbegrepet i kroppsøving innebærer at elevene skal prøve å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, de skal vise selvstendighet og utfordre sin egen fysiske kapasitet, samt samarbeide med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Halvårsvurderingen er en del av underveisvurderingen i faget, men er også et formelt stopp i opplæringen. Målet med denne vurderingen er å sikre at elever får informasjon om hvor de er i sin læring, samt gi lærere et grunnlag for å justere den videre opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 1). Halvårsvurdering skal gis både med og uten karakter og må henge tett sammen. Den uten karakter kan gis både muntlig og skriftlig, noe som medfører stor fleksibilitet i forbindelse med gjennomføring og dokumentering. Halvårsvurderingen med karakter gis fra 8. trinn, og skal være skriftlig. Den skal gjennomføres midt i opplæringsperioden på hvert trinn, samt ved slutten av opplæringsåret for de fagene som ikke er avsluttende (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 2).

Videre skal *standpunktkarakteren* være et uttrykk for den helhetlige kompetansen som elevene har i faget ved avslutningen av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Læreren i faget skal legge til rette for at elevene får vist sin kompetanse på varierte måter og i ulike sammenhenger. Standpunktkarakteren skal være basert på kompetansen eleven har vist i faget, og i kroppsøving er følgende punkter vesentlig ved denne kompetansen: samspill med andre, øvelse og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter, naturferdsel og innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

2.3 Vurdering for læring (VfL)

2.3.1 Vurdering FOR læring og vurdering AV læring

I nyere litteratur skilles det mellom vurdering for læring og vurdering av læring. Disse betegnelsene går også ofte under navnene formativ og summativ vurdering. Det er imidlertid noe uenighet om hvorvidt vurdering for læring (VfL) og formativ vurdering skal kunne brukes for å definere den nøyaktig samme prosessen, men det som går igjen i alle definisjoner av begrepene er tanken om at denne vurderingen skal bidra til å fremme videre læring (Black & Wiliam, 2009; Klenowski, 2009; Leirhuag, 2016; Torrance, 2012). Evensen (2020, s. 135) fremhever at det ikke er noe klart skille mellom disse to begrepene og at de gjensidig påvirker hverandre. Denne masteroppgaven fokuserer på den formative vurderingen, og begrepene formativ vurdering og VfL vil bli brukt om den samme formen for vurdering.

2.3.2 Definisjon VfL

De britiske forskerne Paul Black og Dylan Wiliam kunne på bakgrunn av empiri dokumentere at det var den formative vurderingen som var mest læringsdrivende. Vurdering i form av hyppige tilbakemeldinger om elevenes læring gir betydeligere læringsgevinster (Black & Wiliam, 1998, s. 7). I artikkelen «Developing the theory of formative assessment» definerer Black og Wiliam formativ vurdering slik:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black & Wiliam, 2009, s. 7)

I etterkant av denne definisjonen, legger Black og Wiliam (2009, s. 7) til at det er flere aspekter som bør belyses. For det første, bruken av begrepet «instruction», som i denne sammenheng brukes om kombinasjonen av undervisning og læring, og refererer til enhver aktivitet som er ment å skape læring. For det andre, trekkes «decisions» frem som definisjonens hovedfokus. Her er det valgene som tas, basert på elevenes tidligere oppnåelse som avgjør om vurderingen er formativ. Altså ikke intensjonene til den læringsformidlende eller resultatene av valget. Det tredje aspektet handler om den som vurderer, og her har Black og Wiliam valgt å inkludere medelever og den enkelte elev selv, i tillegg til læreren. Til slutt

legges det frem et krav om at de neste valgene som tas av den læringsformidlende bør være bedre forankret på bakgrunn av konklusjonene som trekkes gjennom analyse. Dette som en del av den formative prosessen (Black & Wiliam, 2009, s. 8).

2.3.3 Black og Wiliams fem prinsipper for VfL

Black og Wiliam (2009, s. 8) viser videre i sin vurderingsteori til fem prinsipper som skal fremme en god formativ vurderingspraksis. Prinsippene er basert på at elevene skal involveres og inkluderes i vurderingen av seg selv. De fem prinsippene for VfL er:

1. Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse
2. Legge til rette for effektive klasseromsdiskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring
3. Fremoverrettet tilbakemelding
4. Hverandrevurdering, legge til rette for at elever kan opptre som instruksjonsressurser for hverandre
5. Legge til rette for at elever skal kunne være eiere av egen læring

(Black & Wiliam, 2009, s. 8)

For å kunne danne et bedre teoretisk grunnlag inn mot VfL, trekker Wiliam og Thompson (2007, s. 9) frem tre viktige prosesser innenfor læring og undervisning. Først og fremst må det redegjøres for hvor elevene befinner seg i læringen, videre må det settes mål for hvor de skal, og så må det være klart hva som må gjøres for at elevene skal nå de satte målene. Læreren har tradisjonelt sett blitt ansvarliggjort for disse tre prosessene, men nå inkluderes eleven selv og dens medelever i mye større grad. Black og Wiliam (2009, s. 7) trekker frem at læreren er ansvarlig for å designe og implementere et effektivt læringsmiljø, mens eleven selv er ansvarlig for den læringen som foregår i dette miljøet. Denne masteroppgaven kommer til å fokusere på det første punktet, klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse og det tredje punktet, fremoverrettet tilbakemelding. Disse to punktene vil utdypes videre i dette kapitlet.

2.3.4 Kritikk mot VfL

Torrance (2007) var en av få forskere som hevet en kritisk stemme mot VfL. Han mente at tydeliggjøring av mål og kriterier kunne medføre en innsnevring av læreplanen, hvor elevene fokuserer mer på målene, fremfor det som læres. Torrance skriver:

[...] the challenge of learning and reducing the quality and validity of outcomes achieved. This might be characterized as a move from assessment of learning, through the currently popular idea of assessment for learning, to assessment as learning, where assessment procedures and practices come completely to dominate the learning experience, and 'criteria compliance' comes to replace 'learning'. (Torrance, 2007, s. 282)

Torrance (2007) forklarer at en konsekvens ved bruk av VfL er at hensikten kan bli det motsatte av hva som i utgangspunktet var tenkt. Klenowski (2009) peker på noe av det samme og forklarer at implementeringen av formativ vurdering formaliserer regelmessig testing, noe som også vil kunne oppfattes som en motsetning av formålet til læringsformen. Leirhaug (2016) trekker frem at dialog rundt lærings- og vurderingsprosessene vil legge grunnlag for metakognisjon og dermed stå imot det Torrance (2007) påstår. Black og Wiliam (2009) beskriver også dialogen som en frembringer av informasjon som vil kunne påvirke elevenes selvregulering. Videre vil selvstendige elever velge hensiktsmessige strategier for læring og vurdere deres egen måloppnåelse. I en senere studie av Torrance (2012) kommer det derimot frem at han ikke tviler på effekten av VfL når læringsmetoden er velintegret i læreres og elevers hverdagspraksis, og forankret i læreplan og læringsteori.

2.3.5 Norske forskrifter og styringsdokumenter vedrørende VfL:

I Norge er Vurdering for læring en sentral del av læringsarbeidet i skolen. VfL er regulert gjennom forskrifter og styringsdokumenter, og ifølge forskrift til opplæringsloven (2006, §3-10) skal vurdering i fagene være en kontinuerlig og integrert del av opplæringen, som skal ha som hensikt å bidra til elevenes læring og utvikling. Videre blir det presisert at dersom dette skal kunne oppnås, må elevene få informasjon om hva de mestrer, hva de kan arbeide videre med og hvordan de kan arbeide videre med det. Elevene har også rett til å vite hva som blir lagt vekt på i vurderingen av seg selv (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-15). Overordnet

del av Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 12) spesifiserer at elever skal være deltakere i og ha medansvar for egen læring. Dette innebærer at de aktivt deltar i vurdering av og medvirker til utviklingen av sin egen kompetanse (Evensen, 2020, s. 34). For at elevene skal kunne gjøre dette, må de ha kjennskap til hvordan de blir vurdert i faget. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet veiledere og retningslinjer for VfL som skal gi mer detaljert informasjon om vurderingspraksisen, samt veilede lærere og skoleledere inn mot vurderingsarbeidet. Det er blant annet utarbeidet en kompetansepakke med modul for vurdering, som har som formål å støtte skolens og læreres arbeid med å videreutvikle sin vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2022d). Hoveddelen i modulen fokuserer på underveisvurdering, og består av følgende fem deler:

1. Formål med underveisvurdering
2. Å gi retning for elevenes læring, i tråd med læreplanen
3. Å følge med på elevenes kompetanse og utvikling
4. Dialog om mestring, utvikling og videre læring
5. Helhetlig og integrert underveisvurdering i praksis

(Utdanningsdirektoratet, 2022d)

2.3.6 Historisk innsyn i VfL i den norske skolen

Fra 2010-2018 var VfL et satsningsområde i den norske skolen, og bakgrunnen for dette var behovet for en mer læringsfremmende vurderingskultur og ønske fra lærerne om økt vurderingskompetanse i forbindelse med innføringen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3). Satsingen bygget videre på prosjektet *Bedre Vurderingspraksis*, som ble gjennomført mellom 2007 og 2009 (Evensen, 2020, s. 134). Utdanningsdirektoratet har dermed arbeidet med VfL siden 2010, og satsingen skal ifølge utdanningsdirektoratet ha bidratt til å utvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne utviklingen støttes av Engh og Gran (2021, s. 15) som viser til at en vurdering og evaluering av denne satsingen indikerer økt læreplanforståelse, felles vurderingsspråk, økt kompetanse knyttet til utviklingsarbeid og en mer læringsorientert vurderingskultur.

Grunnskolelærerutdanningen ble nylig endret, og den nye masterutdanningen ble innført høsten 2017. Det ble i en kvalitativ studie gjort av Tømte, Kårstein og Olsen i 2013 oppdaget

at lærerstudenter og nyutdannede satt med for lite kunnskap om tilpasset opplæring, vurdering og motivasjon (Tømte et al., 2013, referert i Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11). I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen kommer det frem:

Studenten må kunne utvikle og kommunisere tydelige mål for opplæringen, vurdere elevenes læringsutbytte, gi elevene faglig relevante tilbakemeldinger og legge til rette for elevenes egenvurdering. Faga skal gi opplæring i å analysere og vurdere elevenes læringsprosesser og resultat, og i å gi tilbakemeldinger som støtter deres læring. Studenten må også forstå og bruke resultat fra ulike prøver, kartleggingsverktøy og kvalitetsvurderingssystem i oppfølging av elevenes læring og utvikling. (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5. – 10. trinn, 2016, s. 9)

De nasjonale retningslinjene legger også opp en beskrivelse av den vurderingskompetansen som lærerstudentene skal utvikle i løpet av den femårige lærerutdanningen. Følgende eksempler er hentet fra ulike fag som naturfag, engelsk, KRLE, kroppsøving, musikk og norsk:

Kandidaten

- kan bruke formativ vurdering som grunnlag for tilrettelegging av undervisning og tilpasset opplæring på mellom- og ungdomstrinnet
- kan bruke underveis- og sluttvurdering for å veilede elever
- kan planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i faget som grunnlag for elevrettet vurdering som virker utviklende for alle elevene.
- kan vurdere elevens måloppnåelse, begrunne vurderingene og legge til rette for elevenes egenvurdering
- kan gjennomføre helhetlig undervisningsforløp og reflektere over sammenhenger mellom mål, innhold og vurderingsformer i faget
- kan reflektere over planlegging, ledelse og vurdering av læringsarbeid som grunnlag for læringsrettet tilbakemelding til alle elever

(Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5. – 10. trinn, 2016)

På bakgrunn av disse beskrivelsene og kravene til lærerstudentene, bør det kunne forventes at grunnskolelærerutdanningen utvikler lærere som besitter en god vurderingskompetanse knyttet til VFL.

2.4 Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse:

Black og Wiliam (2009, s. 8) sitt første prinsipp baserer seg på at læreren skal klargjøre og dele kriterier for måloppnåelse med elevene. I forskrift til opplæringsloven (2006, §3-3) kommer det frem at grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemålene fra læreplanen, og at elevene skal være kjent med disse. På bakgrunn av dette vil klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse være en plikt som lærere har ovenfor elevene. Ved å inkludere elevene i vurderingsprosessen, vil en kunne fremme læring og bidra til å skape en felles forståelse rundt læringsmål og kriterier for måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2022c; Black & Wiliam, 2009, s. 6).

2.4.1 Kjennetegn på måloppnåelse

Kjennetegn på måloppnåelse blir beskrevet med utgangspunkt i kompetansemålene fra læreplanen for fagene. Læreplanene bygger på kompetansebegrepet, og en forståelse av dette ligger til grunn for skolens arbeid med læreplaner, og vurdering av elevenes faglige kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 11). Kjennetegnene på måloppnåelse er utformet på et overordnet nivå, og er utarbeidet med hensikt om å støtte lærere i arbeidet med standpunktvurderingen, og samtidig bidra til en felles nasjonal retning for denne vurderingen. Skolene har et visst handlingsrom innenfor kjennetegnene, noe som gir et godt utgangspunkt for å skape et tolkningsfellesskap med kollegier hvor de ulike karakternivåene diskuteres og konkretiseres (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 1). Kjennetegnene er formulert for tre karakterer: «Lav kompetanse i faget, karakter 2», «God kompetanse i faget, karakter 4» og «Framifrå kompetanse i faget, karakter 6». I kroppsøving er kjennetegnene formulert slik:

Lav kompetanse i faget, karakter 2	God kompetanse i faget, karakter 4	Framifrå kompetanse i faget, karakter 6
Eleven utforsker kroppslig læring gjennom å delta i bevegelsesaktiviteter.	Eleven utforsker kroppslig læring gjennom å delta i, og arbeide for å utvikle egne ferdigheter i	Eleven utforsker kroppslig læring gjennom å delta i, og arbeider målbevisst for å utvikle egne ferdigheter i

	bevegelsesaktiviteter.	varierte bevegelsesaktiviteter.
Eleven beskriver arbeid med kroppslig læring ut fra egne erfaringer. Eleven øver og utfordrer seg selv i bevegelsesaktiviteter	Eleven beskriver og forklarer arbeid med kroppslig læring ut fra egne erfaringer og faglig kunnskap. Eleven øver og utfordrer seg selv på ulike måter i bevegelsesaktiviteter.	Eleven beskriver og reflekterer over arbeid med kroppslig læring og utvikling ut fra egne og andres erfaringer og faglig kunnskap. Eleven øver og utfordrer seg selv, søker etter utfordringer i bevegelsesaktiviteter og bruker ulike metoder for å løse disse.
Eleven reflekterer over egen læring og samarbeid med andre på en enkel måte. Eleven beskriver sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse ut fra egne erfaringer.	Eleven reflekterer saklig over egen læring og samarbeid med andre. Eleven beskriver sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse ut fra egne og andres erfaringer, faglig teori og metode.	Eleven reflekterer over egen læring og samarbeid med andre på en selvstendig måte. Eleven beskriver sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse ved å sammenstille erfaringer, faglig teori og metode.
Eleven samarbeider med andre og deltar i fellesskapet.	Eleven samarbeider med andre for å oppnå felles mål, og bidrar i fellesskapet med å komme med egne ideer og forslag.	Eleven samarbeider med andre for å oppnå felles mål, og bidrar i fellesskapet med nye ideer, kunnskap og forslag, og anerkjenner medelevers forslag.
Eleven utforsker naturen til en viss grad natur både i bevegelsesaktiviteter og som	Eleven utforsker naturen både i bevegelsesaktiviteter og som kilde til	Eleven utforsker naturen på en selvstendig måte både i bevegelsesaktiviteter og som

kilde til naturopplevelser. I uteaktiviteter og friluftsliv bidrar eleven i noen grad til trygg og bærekraftig ferdsel.	naturopplevelser. I uteaktiviteter og friluftsliv praktiserer eleven trygg og bærekraftig ferdsel.	kilde til naturopplevelser. I uteaktiviteter og friluftsliv praktiserer og videreformidler eleven trygg og bærekraftig ferdsel.
---	--	---

Tabell 1, Kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

2.5 Tilbakemelding

Tilbakemeldinger i skolen skjer hovedsakelig mellom to viktige og sentrale målgrupper, lærere og elever. En tilbakemelding kan forstås som informasjon som dokumenterer elevenes måloppnåelse, eller som et redskap for å videreformidle informasjon som kan brukes til oppfølging og videre tilrettelegging for elevens læring (Gamlem, 2022, s. 60). Black og Wiliam (2009) legger vekt på at tilbakemeldinger i forbindelse med undervisningsvurdering bør være integrert i all undervisnings- og læringsprosesser, og at tilbakemeldingene bør bli brukt for å veilede elever videre, og eventuelt oppklare misoppfatninger.

Prinsippet om fremoverrettet tilbakemelding handler om at læreren skal gi tilbakemeldinger til elevene som fører dem videre i sin læring (Black & Wiliam, 2009, s. 8). En fremoverrettet tilbakemelding bør ikke bare gi informasjon om hva elevene får til eller ikke får til, men den bør også gi informasjon om hvordan elevene kan forbedre seg eller arbeide videre i temaet (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-10). Tilbakemeldinger har stor betydning for læring, og formålet med tilbakemeldingen er at den skal motivere og informere (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 1). For at de fremoverrettede tilbakemeldingene skal få størst mulig effekt, bør de inkluderes i den daglige opplæringen og tilpasses den enkelte elev. Tilbakemeldingene bør også ha en overføringsverdi til andre oppgaver som skal løses av elevene. Dette vil bidra til at elevene i større grad kan bruke tilbakemeldingene videre og på den måten lettere involvere seg selv i egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2).

Gamlem (2022, s. 14) beskriver tilbakemeldinger som en effektiv påvirkningsfaktor for å skape motivasjon, mestringsforventninger og læringsglede, men samtidig støtte akademisk læring og prestasjoner. Videre legger Gamlem (2022, s. 14) vekt på at en forståelse av formålet med en tilbakemelding vil øke bevisstheten om tilbakemeldingens kvalitet. Hun trekker frem spesielt to faktorer som vil påvirke kvaliteten av en tilbakemelding som skal

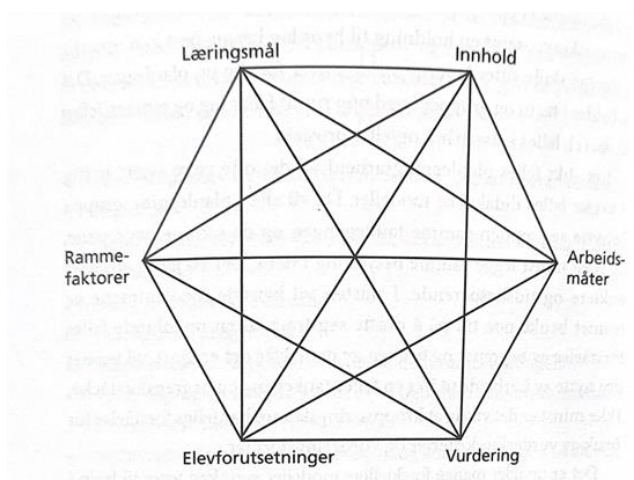
bidra til videre læring. Disse faktorene bør redegjøres for av læreren i forkant av enhver tilbakemelding. Først og fremst bør tilbakemeldingens innhold vurderes. Spørsmål som bør stilles her bør omhandle tilbakemeldingen skal gis på, og hva er det ønskelig at tilbakemeldingen skal føre til. Videre må timingen for tilbakemeldingen vurderes. Når blir tilbakemeldingen gitt? Skal den gis samtidig som handlingen utføres eller i etterkant? Dette er vurderinger lærere bør foreta for å sikre god kvalitet på tilbakemeldinger som blir gitt til elevene (Gamlem, 2022, s. 35).

Hattie og Timperley (2007) bruker en modell for å beskrive hvordan en tilbakemelding kan lukke et gap mellom det en elev presterer her og nå, og det som er målet at eleven skal prestere til slutt. Denne modellen er oversatt av Gamlem (2022, s. 87) i boken hennes *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Modellen beskriver fire ulike tilbakemeldingsnivåer, hvor hvert nivå speiler innholdet i tilbakemeldingen og vektlegging av disse nivåene er avgjørende for tilbakemeldingens kraft. Det skiller mellom tilbakemelding på oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå.

- Tilbakemelding på oppgavenivå er mest brukt blant lærere, og denne formen for tilbakemelding vektlegger feil og mangler eller gir informasjon om resultat og hvor godt en oppgave er utført. (Gamlem, 2022, s. 89)
- Tilbakemelding på prosessnivået tar for seg prosessene som er relatert til en oppgave. Dette nivået fokuserer på å gi elevene en forståelse av egen læring, for at de videre kan sette i gang de rette prosessene for å arbeide videre og nå målene. (Gamlem, 2022, s. 91)
- Tilbakemelding på selvreguleringsnivået handler om hvordan elevene kontrollerer, styrer og regulerer egne læringsprosesser. Tilbakemeldinger under dette nivået formidles sjeldent fra lærer til elev, men eleven skal søke informasjon og veiledning rundt eget arbeid. (Gamlem, 2022, s. 93)
- Tilbakemelding på personnivå kategoriseres av Hattie og Timperley som et nivå som er lite effektivt for læring, men likevel ofte brukes i klasserommet. Tilbakemeldinger på dette nivået inneholder informasjon som er direkte rettet til eleven, for eksempel «Så flink du er!». Denne tilbakemeldingene inneholder ingen oppgaverelatert informasjon og vil sjeldent kunne føre til økt forståelse av en oppgave eller forpliktelse til videre arbeid. (Gamlem, 2022, s. 95)

2.6 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er en verktøy for planlegging av undervisning som mye utbredt i norsk didaktikk. Presentasjoner av modellen i denne masteroppgaven støtter seg i utgangspunktet på Bjørndal og Lieberg (1978) og deres grunnlitteratur, men bruker i tillegg en senere modifisering av modellen gjennom Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 80). Den didaktiske relasjonsmodellen ble introdusert av Bjørndal og Lieberg (1978, s. 135) som en referanseramme for planlegging og undervisning. Det pekes på at undervisning i skolen er et dynamisk samspill mellom flere faktorer, og at undervisning som følger den didaktiske relasjonsmodellen bør være en skapende prosess hvor de sentrale faktorene i modellen bør oppfattes i en vekselvirkende sammenheng.



Figur 1, Den didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 94)

Modellens linjer viser til at alle beslutninger er avhengig av hverandre, men Bjørndal og Lieberg (1978, s. 136) trekker frem enkelte hovedpunkter som bør understrekes. Blant annet peker modellen på at planlegging og undervisning bør ses på som en helhet og at en bør tenke gjennom flest mulig relasjoner samtidig, og at ingen av relasjonene i modellen bør få en ensidig styrende funksjon. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 94) presenterer en noe modifisert utgave av den didaktiske relasjonsmodellen, hvor endringene som er gjort kun innebærer små omformuleringer av begreper. De nye begrepene beskriver likevel det samme

som de tidligere brukte begrepen gjorde. I tillegg har «rammefaktorer» blitt lagt inn som en ekstra faktor i modellen. Den modifiserte modellen består av følgende faktorer: Mål, innhold, elevforutsetninger, læringsaktiviteter, vurdering og rammefaktorer.

3.0 Metode

3.1 Innledning

Forskning beskrives som «[...] en prosess som gjennom systematisk arbeid kan frembringe ny kunnskap.» og metode beskrives som «[...] å følge en bestemt vei eller en systematisk fremgangsmåte.» (Krumsvik, 2014, s. 22). Gjennom en systematisk prosess og med utgangspunkt i problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål for denne masteroppgaven er det valgt å bruke en kvalitativ tilnærming til innsamling av data. Det er i kapittel 2 presentert teori knyttet til vurdering i skolen og i kroppsøvningsfaget, og gjort rede for hvilke føringer styringsdokumenter og forskrifter legger for denne vurderingen. Dette vil senere i denne masteroppgaven anvendes i diskusjon, sammen med datamaterialet som er samlet inn. Videre i dette kapitlet vil det bli gjort rede for valg av metode for å samle inn dette datamaterialet, sammen med informasjon om utvalg og gjennomføring av metoden. Etske vurderinger og hensyn vil også beskrives, og til slutt i kapitlet vil masteroppgavens validitet og reliabilitet bli diskutert.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

De kvalitative metodene har som formål å fange opp meninger og opplevelser som er vanskelig å tallfeste eller måle (Dalland, 2020, s. 55). Det kvalitative intervjuet er den mest brukte måten for å samle inn kvalitative data på. Dette kommer frem i boken til Christoffersen og Johannesen (2012, s. 77) om forskningsmetode for lærerutdanning. Målet i denne studien er å få en dypere forståelse av elevers opplevelser og erfaringer med vurdering i kroppsøvningsfaget. I følge Thagaard (2016, s. 58) er det kvalitative intervjuet en godt egnet metode dersom en forsker ønsker å få informasjon om hvordan et utvalg informanter opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Et intervju vil gi informasjon om informantenes synspunkter, opplevelser og selvforståelse, og på bakgrunn av formålet med metoden i denne oppgaven, er det valgt å gjennomføre seks kvalitative intervjuer med seks elever fra tre ulike

ungdomsskoler i Bergensområdet. Formålet med det kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved informantenes dagligliv fra deres perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I tillegg til dette kommer personers erfaringer og opplevelser best frem dersom informantene får frihet til å uttrykke seg, noe et kvalitativt intervju i større grad vil tillate i forhold til hva et strukturert spørreskjema ville gjort (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Gjennom en samtale får forsker også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og danne seg en forståelse for uttalelser i sammenheng med reaksjoner, tonefall og bevegelser, noe det ikke ville vært samme mulighet for gjennom en spørreundersøkelse. Med utgangspunkt i problemstillingen i denne masteroppgaven og påfølgende forskningsspørsmål, er det derfor hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode i form av kvalitative forskningsintervju. Ved å intervjuer elever om deres tanker, opplevelser og erfaringer med vurdering i kroppsøvningsfaget, gis det en mulighet til å forstå ulike kontekster ved fagets vurderingspraksis, sett i lys av et elevperspektiv.

3.3 Utarbeidelse av intervjuguide

I kvalitative intervjuer skilles det mellom bruk av et strukturert, ustrukturert eller semistrukturert opplegg. I arbeidet rundt utformingen av intervjuguiden til denne masteroppgavens intervjuer, ble det gjort refleksjoner i forhold til hvilken struktur som ville egne seg best for målgruppen. Å føre en ustrukturert og fri samtale med elever fra 10. trinn kan fremstå som noe utfordrende ettersom ungdommer på 15 år kan oppleve en slik intervjusituasjon med en fremmed voksen person som noe skummelt og fjernt. Dette kan føre til at elevene kan kjenne på nervøsitet og føle på press i den forstand av at de opplever at de må svare «riktig» og «profesjonelt» på spørsmål som blir stilt. Elever på dette alderstrinnet kan ofte svare kortfattet og enklest mulig på spørsmål som stilles, og kan i tillegg oppleve det som skummelt å ta initiativ på egen hånd. På bakgrunn av foregående faktorer, masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt teoretisk grunnlag, er det valgt å bruke en semistrukturert utforming av intervjuguiden. Denne utformingen vil medføre en trygghet for både forsker og informanter, ettersom det foreligger en delvis strukturert plan som brukes dersom samtalen ikke flyter, eller dersom den skulle spore av. Å utføre et semistrukturert intervju vil i tillegg medføre økt fleksibilitet i forbindelse med mulighet for oppfølgingsspørsmål og tilpasning av spørsmål til den enkelte informants forutsetninger.

I forkant av intervjuene hadde jeg forberedt meg på at elevene som skulle intervjues ikke

nødvendigvis kom til å være like selvgående og reflekterte som en voksen informant kunne vært. Av den grunn lå det en oppmerksomhet rundt risikoen for å bli gitt korte og enkle svar, fremfor lange og utfyllende refleksjoner. På bakgrunn av dette, ble det utarbeidet en semistrukturert intervjuguide med tilhørende forslag til oppfølgings- og utdypningsspørsmål ([Vedlegg 3](#)). Det ble gjennomført to pilotintervju med to 15 år gamle ungdommer i god tid før intervjuene. Dette var en verdifull mulighet for å kunne øve seg inn mot intervjusituasjonene. Det ble gitt tilbakemelding på om spørsmålene var forståelige og forsker ble gjort oppmerksom på mulige situasjoner eller misforståelser som kunne oppstå. Erfaringene som ble gjort under pilotintervjuene var nyttige, og uklarheter knyttet til språkbruk, lytteevne, forståelse og tidsbruk som lå til grunn i forkant, ble bekreftet eller avkreftet. Det ble også tatt lydopptak av pilotintervjuene, og dette sikret klarhet og erfaring i forbindelse med mediet, lagring av opptak og lyd kvalitet.

Et semistrukturert intervju ligger nært opp til en samtale fra dagliglivet, men har likevel et bestemt og profesjonelt formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden som ble forberedt i forkant av intervjuene var strukturert på en slik måte at den verken ville føre til en helt åpen samtale, eller en lukket spørreskjemasamtale. Dette gir den semistrukturerte egenskaper. Flere av spørsmålene i intervjuguiden var åpne, noe som ga rom for at informantene selv kunne forstå spørsmålene og formulere svarene gjennom egne tolkninger. En semistrukturert plan gir i tillegg en fleksibilitet i forhold til tilpasning av spørsmål til den enkelte elev og mulighet for oppfølgings spørsmål fra forsker dersom ønskelig. Det har likevel vært en viss standardisering i intervjuene, ettersom det ble tatt utgangspunkt i de samme temaene og informantene fikk de samme innledningsspørsmålene. Dette medførte at analysen av intervjuene og etterarbeidet knyttet til systematisering og sammenlikning ble mer oversiktlig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Intervjuguiden ble ikke sendt til noen av informantene i forkant av intervjuene. Det fremkom i informasjonsskrivene som informantene fikk med seg hjem at de kunne få mulighet til å se intervjuguiden i forkant av intervjuene dersom det var ønskelig. De ble i så tilfelle bedt om at de kontaktet forsker, noe som ikke ble gjort av noen av informantene.

Etter gjennomføring av de to første intervjuene på den første skolen, bestemte jeg meg for å beholde intervjuguiden forholdsvis uendret videre i prosjektet. Dette medførte at alle de seks intervjuene ble basert på en lik intervjuguide, noe som har bidratt til å sikre en høyere grad av sammenliknbare resultater, og samtidig medført en bedre oversikt i analysearbeidet. Det skal videre i denne masteroppgaven gjøres nærmere rede for hovedspørsmål og

oppfølgingsspørsmål som ble brukt i intervjuene.

3.3.1 Intervjuspørsmålene

Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet med formål om å innhente erfaringer og opplevelser som elever har knyttet til vurdering i kroppsøvfingsfaget. Det er flere faktorer som kan påvirke innholdet i svarene og resultatet av intervjuene, hvorav spørsmålsformuleringer kan være en av dem. Bevissthet rundt dette under utarbeidelse av intervjuguide har vært viktig, og det er gjort flere tiltak for å sikre minst mulig påvirkning utenfra. Først og fremst er spørsmålene formulert på en forståelig måte i henhold til målgruppen, og det har i tillegg vært mulighet for å følge opp svar under intervjuene gjennom omformulering av spørsmål eller verifisering av tolkninger.

I intervjuene ble det stilt ulike typer spørsmål, med varierende grad av åpenhet. Innledningsvis bestod intervjuene av en kort presentasjon av meg selv og mine interesser. Dette valgte jeg å inkludere for å bygge en relasjon til informantene, og skape en komfortabel og avslappende stemning. Videre informerte jeg kort om studiet jeg går på, samt tema og bakgrunn for masteroppgaven min. I tillegg ble det gitt oppsummerende informasjon vedrørende etiske retningslinjer i forbindelse med lydopptak av intervjuet, transkriberingsprosessen, anonymisering, taushetsplikt, rettigheter knyttet til frivillig deltakelse og muligheten for å trekke seg når som helst. Videre var hoveddelen av intervjuet delt opp i fire kategorier, hvorav kategori 3 og 4 er de temaene som er mest omfattende. Kategoriene er følgende:

1. Bakgrunnsopplysninger om informanten
2. Informantens opplevelse og erfaring med kroppsøvfingsfaget
3. Kompetansemål i kroppsøving
4. Formativ vurdering i kroppsøvfingsfaget

Målet med de to første delene av intervjuet var å bli kjent med informantene og skape en komfortabel arena. Informantene ble stilt spørsmålene: «Er du fysisk aktiv på fritiden?», «Hva synes du om kroppsøvfingsfaget?» og «Hvordan mener du din egen prestasjon er i faget?». Informantene fikk her muligheten til å fortelle åpent om seg selv, og forsker fikk mulighet til

å få en bedre forståelse av informantenes fysiske hverdag, trivsel i faget og syn på egen prestasjon.

Videre i intervjuet ble informantene spurt hvordan de opplever og erfarer vurderingen i kroppsøvningsfaget. Dette var et veldig åpent spørsmål, og bakgrunnen for valg av et slikt spørsmål innledningsvis lå i et ønske om å få informantene til å selv å sette ord på, og dele upåvirkede refleksjoner omkring deres opplevelser og erfaringer rundt vurdering i faget. Å skaffe et innblikk i hva informantene tok utgangspunkt i, og hvordan de selv tolket og svarte på dette spørsmålet bidrar til å styrke troverdigheten i det påfølgende etterarbeidet med intervjuene, i tillegg til at det skaper en forståelse av hva informantene først tenkte på når det kom til temaet. I forlengelsen av informantenes svar på dette spørsmålet, ble de stilt spørsmål om hvor mye kroppsøvningskarakteren betydde for dem, og hvorvidt de mente de fikk riktig karakter i faget eller ikke. Bakgrunnen for å stille spørsmål omkring karakteren til informantene, lå i et ønske om å innhente informasjon om deres egne tanker og refleksjoner knyttet til sin faglige prestasjon, samt oppfatninger av lærerens vurdering av denne.

I kategori 3 var det ønskelig å få et dypere innsyn i informantenes kjennskap til læreplanen i kroppsøving, samt deres erfaringer og opplevelser knyttet til informering av mål for opplæringen og lærerens vektlegging ved vurdering i faget. Hovedspørsmålene i denne kategorien noe mindre åpne og består av oppfølgingsspørsmål. Dette er valgt med hensikt om å få direkte og klargjørende svar om temaet. Et eksempel på et spørsmål er: «Blir du informert om hvilke mål som er aktuelle i faget?», hvor oppfølgingsspørsmålene kan være: «Hvordan blir du informert om dette?» og «Får dere vite mål knyttet til hver enkelt time, hvert tema eller generelle mål for faget som helhet?». Et annet eksempel er: «Hva føler du kroppsøvningslæreren din vektlegger i vurderingen av deg i faget?», med følgende oppfølgingsspørsmål: «Hvordan synes du at orden og oppførsel blir vektlagt?», «Hvordan synes du at innsats og fair play blir vektlagt?», «Hvordan synes du at ferdigheter blir vektlagt?» og «Hvordan synes du disse tre punktene over burde blitt vektlagt?».

Videre i kategori 4 var spørsmålene mer rettet mot den formative vurderingen i faget. I forkant av intervjuene og i intervjuguiden ble det valgt å forenkle begrepet «formativ vurdering» ettersom dette sannsynligvis ville være et ukjent begrep for informantene. Det var noe utfordrende å finne et begrep som direkte kunne erstatte formativ vurdering, men det ble tatt en avgjørelse på at begrepet «underveisvurdering» skulle brukes som erstatning. Formativ

vurdering og undervisvurdering er begreper som er beslektet, og som beskriver mange av de samme faktorene, selv om de ikke direkte oversetter hverandre. Likevel er all undervisvurdering i skolen ment å være formative (Engh & Gran, 2021, s. 36), og ettersom begrepet undervisvurdering er mer utbredt i skolen og i samtaler med elevene, ville denne forenklingen av begrepet i større grad sikre at informantene forsto spørsmål som var knyttet til temaet. Innledningsvis i denne kategorien, fikk informantene mulighet til å selv sette ord på, og beskrive hva de oppfattet at undervisvurdering i faget innebar, og oppfølgingsvis fikk de lest opp noen av utdanningsdirektoratet sine retningslinjer og føringer for undervisvurderingen. Videre ble informantene stilt spørsmål om deres erfaringer og opplevelser knyttet til undervisvurdering og tilbakemelding i faget. Spørsmålene var formulert på samme måte som i kategori 3, for eksempel: «Har du fått, og isåfall når fikk du sist undervisvurdering?», etterfulgt av «Hvordan foregikk denne undervisvurderingen?», «Har du hatt en til en samtale med din kroppsøvlingslærer?» og «Hvor ofte har dere slike samtaler?».

Avslutningsvis besto intervjuene av to spørsmål i forbindelse med hvilke fordeler og ulemper informantene mente vurdering i form av tallkarakter i kroppsøvlingsfaget medførte. Dette spørsmålet var ønskelig å stille for å kunne få et innsyn i informantenes refleksjoner og tanker i forbindelse med tallkarakter i faget. Til slutt åpnet jeg opp for at informantene kunne komme med andre innspill, spørsmål eller tanker knyttet til vurdering i kroppsøvlingsfaget.

3.4 Utvalg

Valg av antall informanter avhenger av formålet ved undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Ved kvalitative intervjuundersøkelser kan antallet informanter bli både for stort og for lite. Dersom det blir for mange informanter, vil det være utfordrende å få tid til å foreta dyptgående intervjuanalyser, og dersom det er for få informanter, vil det være vanskelig å generalisere resultatet. Formålet med denne masteroppgaven var å undersøke og innhente informasjon om elever fra 10. trinn sine erfaringer og opplevelser med vurdering i kroppsøvlingsfaget. På bakgrunn av rammene i denne masteroppgaven, er det valgt å gjennomføre seks kvalitative forskningsintervjuer med seks elever ved tre forskjellige skoler i Bergensområdet. Etter å ha fått godkjent søknad om behandling av personopplysninger ([Vedlegg 1, Referansenummer 164971](#)) som ble sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), kontaktet jeg aktuelle skoler via e-post eller ved oppmøte på skolen. Jeg

presenterte masteroppgavens problemstillinger og spurte om det var muligheter for å kunne foreta to intervjuer med to elever fra 10. trinn ved deres skole. De skolene som ønsket å bidra i forskningen, fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæringskjema ([Vedlegg 2](#)) som de videresendte til aktuelle elever. Informasjonsskrivet inneholdt opplysninger om masteroppgavens formål, i tillegg til opplysninger om personvern, anonymitet og taushetsplikt. Kontaktlæreren i de aktuelle klassene jeg endte opp med, plukket ut tilfeldige elever til intervjuene. Dette var elever som selv var motivert og hadde lyst til å delta. Det ble et utvalg på fire jenter og to gutter. De seks elevene som deltok denne studien vil holdes anonyme og omtales som informant 1, informant 2, informant 3, informant 4, informant 5 og informant 6. Det er i tillegg valgt å bruke uttrykket «informantene» når det skrives spesifikt om elevene som deltok i forskningsintervjuene. Hensikten med dette er å unngå å skape forvirring, ettersom uttrykket «elevene» regelmessig blir brukt i masteroppgaven i sammenheng med forskrifter og styringsdokumenter for opplæring og vurdering. Informantenes alder er oppgitt i masteroppgaven, ettersom alder og klasstrinn anses som relevant for oppgavens formål og dens etiske retningslinjer. Geografisk tilhørighet blir ikke videre spesifisert, ettersom dette ikke anses som relevant, da prosjektet har for få deltakende elever til å kunne sammenlikne resultat og si noe om geografiske forskjeller og likheter.

3.4.1 Kriteriebasert utvelgelse

Utvalget i denne masteroppgaven er gjort ved en kriteriebasert utvelgelse. Dette innebærer at det velges informanter som oppfyller spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). Et kriterie i denne oppgaven var at elevene som skulle intervjues, måtte være fra 10. trinn og være fylt 15 år. Dette er et kriterie som er valgt først og fremst på bakgrunn av at elever fra 10. trinn har lengst erfaring med vurderingssituasjoner i kroppsøving på ungdomsskolen. I tillegg foreligger det en rekke etiske retningslinjer vedrørende barn og ungdoms deltakelse i forskningsprosjekter. Disse beskrives nærmere under delkapitlet om etiske retningslinjer. Det neste kriteriet var at utvalget skulle bestå av elever ved forskjellige skoler og av forskjellig kjønn. Ved å inkludere dette kriteriet, sikres det i større grad bredde i elevenes opplevelse- og erfaringsbakgrunn. På bakgrunn av geografisk tilgjengelighet, var det ønskelig med informanter fra Bergen og området rundt byen og det er brukt tre ungdomsskoler med en viss geografisk spredning.

3.5 Datainnsamling og gjennomføring

3.5.1 Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i november og desember 2022. Alle de seks intervjuene ble gjennomført på informantenes skoler og i skoletiden deres. De ble også holdt på lukkede grupperom. Hvert intervju hadde en varighet på 15-35 minutter. Intervjuguiden ble brukt for å sikre at vi fikk snakket om de aktuelle kategoriene, og for å passe på at samtalen holdt seg til relevante temaer og ikke sporet av. Dette var ekstra viktig å passe på, ettersom det ikke var ønskelig at det skulle oppstå situasjoner under intervjuet hvor sensitive opplysninger eller temaer ble tatt opp. Viktigheten av dette blir utdypet mer under kapitlet om etiske retningslinjer. Avgjørelser i forbindelse med hvilke oppfølgingsspørsmål som opplevdes som relevante, og eventuelle småjusteringer eller omformuleringer av spørsmål fra intervjuguiden ble tatt fortløpende under intervjuene. Det ble forsøkt å be informantene utdype og tydeliggjøre dersom det ble gitt svar eller innspill som jeg opplevde eller vurderte som relevant for problemstillingen, forskningsspørsmålene og masteroppgavens formål. Å bruke kontrollspørsmål og oppfølgingsspørsmål på denne måten, er med på å styrke masteroppgavens validitet, samt gjøre etterarbeidet og analysen lettere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

3.5.2 Lydopptak

Det ble gjort lydopptak av alle de seks intervjuene. Det ble valgt å ikke ta notater underveis i intervjuene, dette på bakgrunn av et ønske om å kunne rette fullt fokus og oppmerksomhet mot informantene og samtalen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) peker på at bruk av lydopptak er den mest brukte metoden ved kvalitative undersøkelser. Opptak av intervjuene gir informasjon om ordbruk, pauser og tonefall under samtalen, og sammen med erfaringer og observasjoner som ble gjort under intervjuene, vil jeg sitte igjen med mye informasjon som er relevant og viktig inn mot tolknings- og transkripsjonsprosessen. Lydopptakene ble gjort på egen Macbook gjennom programmet *Taleopptak*, uten tilgang til internett. Lydfilene ble i etterkant av intervjuene lagret på en ekstern harddisk som ikke har tilgang til internett. Lydfilene ble beholdt under forskningsarbeidet, og slettes ved ferdigstilt arbeid og innlevert masteroppgave.

3.5.3 Transkripsjon

En transkripsjonsprosess brukes for å overføre talespråk til skriftspråk. En samtale mellom to mennesker som er fysisk til stede blir gjennom transkripsjon abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) trekker frem to krav ved transkribering av intervjuopptak. For det første må det ha blitt gjort et lydopptak, og for det andre må det være mulig å høre samtalen som har blitt tatt opp. For å sikre at gitte krav innfris, kreves det at intervjuer er kjent med, og forsikret om at det tekniske i forbindelse med opptak er på plass under intervjuet, i tillegg til å sørge for rolige og stille omgivelser. En intervjuer kan heller ikke være redd for å be informantene snakke høyere eller tydeligere dersom talen ikke er klar nok. Når et intervju transkriberes blir intervjusamtalen strukturert slik at den egner seg bedre for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Intervjuene i denne masteroppgaven er transkribert ordrett. Små pauser, latter og bekreftede eller avkreftede uttrykk er også inkludert i transkriberingen. For å sikre informantenes anonymitet, er intervjuene transkribert og oversatt fra dialekt til bokmål. I etterkant av transkripsjonsprosessen, ble alle intervjuene lagt inn i det samme dokumentet, og dette ga 35 sider med 15.400 ord. Transkripsjonen har videre blitt gjennomgått, kontrollert, bearbeidet og lagt til rette for videre koding av det innsamlede datamaterialet. Som forsker er det viktig å være bevisst på at avgjørelser i alle ledd ved transkripsjonen og analysen kan få konsekvenser for handlingsrom senere i prosessen. Videre i dette kapitlet vil arbeidet i forbindelse med koding og innholdsanalyse presenteres.

3.6 Analyse av data

3.6.1 Kvalitativ analyseprosess

I dette delkapitlet vil valg og begrunnelser som er gjort i masteroppgavens analyseprosess presenteres. Analyser av kvalitative metoder opptrer ofte som dynamiske prosesser, og Kvale og Brinkmann (2015, s. 221) beskriver fire vanlige trinn som ofte fremtrer i en intervjuanalyse. Det første trinnet skjer når informantene deler og beskriver sine opplevelser, erfaringer og følelser knyttet til et tema. Videre opplever informantene selv nye forhold og betydninger ved det de opplever og erfarer på bakgrunn av sine egne spontane beskrivelser. Denne delen av analysen kan ses på som informantenes selvanalyse. Det tredje trinnet foretas når intervjuer fortetter og fortolker meninger i det informantene sier. Dette skjer gjennom umiddelbar bekreftelse eller avkreftelse av intervjuers fortolkninger, og det resulterer i et

selvkorrigerende intervju. Etter gjennomført intervju blir intervjuet transkribert, tolket og strukturert av intervjueren, og blir klargjort for den videre analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 221).

3.6.2 Datastyrt koding

Den vanligste formen for dataanalyse er å kategorisere eller kode uttalelser fra intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Uttalelser fra intervjuene i denne masteroppgaven er sortert ved hjelp av en oversiktsanalyse, og det er med utgangspunkt i masteroppgavens formål og forskningsspørsmål, tatt avgjørelser omkring hva som er relevant innhold i datamaterialet. Transkripsjonene ble gjennomgått, og det ble sett etter fellestrekk i informantenes uttalelser, noe som har gitt en kategorisk oversikt over informantenes opplevelser og erfaring med vurdering i kroppsøving. I denne masteroppgaven er det tatt utgangspunkt i datamaterialet og laget kategorier basert på fellestrekk og mønstre som har kommet frem i intervjuene. Dette er gjort basert på masteroppgavens formål og forskningsspørsmål, og kalles for datastyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Datastyrt koding kjennetegnes ved at kategoriene naturlig oppstår underveis i transkripsjonsprosessen. Gjennom en datastyrt koding av transkripsjonsdokumentet, er det utformet kategorier med utgangspunkt i temaer og kontekster som ble belyst under intervjuene. Det er benyttet fargekoder for de ulike kategoriene, noe som gjør det lettere å undersøke informantenes utsagn, erfaringer og opplevelser på en oversiktlig måte. Analyseprosessen resulterte i fire hovedkategorier: «Mål og kompetansemål i faget», «Informasjon om vektlegging i forbindelse med vurdering», «Formativ vurdering» og «Fordeler og ulemper med tallkarakter i faget». I tillegg er det også delt inn i tre underkategorier: «Bakgrunnsopplysninger», «Elevenes prestasjon i faget» og «Annet». Denne datastyrte kodingen legger til rette for påfølgende analyse og diskusjon omkring funnene som ble gjort.

3.7 Ethiske overveielser

All forskningsetisk arbeid skal skje i henhold til anerkjente etiske normer (Forskningsetikkloven, 2017, §1). For å forsikre meg om at forskningsarbeidet i denne masteroppgaven samsvarer med gitte normer, er det valgt å bruke den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer som

hjelpemiddel og veiledning i forskningsarbeidet. Ved å være oppdatert, og følge deres retningslinjer, sikres det informasjon og kunnskap om hva som skal til for at denne masteroppgaven skal være ansvarlig.

3.7.1 Forskning på barn og unge

Barn og unge som deltar i forskning har et særlig krav på beskyttelse, og barnets beste skal være et grunnleggende hensyn i all forskning. I Grunnlova (1814, §104) står det: «Barn har krav på respekt for menneskeverdet sitt. Dei har rett til å bli høyrde i spørsmål som gjeld dei sjølve, og det skal leggjast vekt på meninga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget». FNs barnekonvensjon, artikkel 12 uttrykker også at barn har rett til å bli hørt og at deres stemme er viktig (Forente nasjoner, 1989, artikkel 12). NESH (2021, s. 20) angir at hovedregelen ved barns deltakelse i forskningsprosjekt er at forskere må innhente samtykke fra både barna og deres foresatte. Ifølge NSD oppstår det et unntak ved mindre forskningsprosjekter med ikke-sensitiv data. Her vil ungdom over 15 år ofte kunne samtykke selv. Det kommer også frem, at i prosjekter hvor særlige kategorier av personopplysninger behandles, må ungdom være over 16 år før de kan samtykke på egen hånd. Videre legges det til at aldersgrensen for selvbestemmelse er en skjønnsmessig vurdering i hvert enkelt forskningsprosjekt. Også NESH (2021, s. 20) fremhever at biologisk alder ikke alene er avgjørende for barnets modenhet, og forskere må derfor selv vurdere barnets samtykkekompetanse og forsikre seg om at informasjon og vilkår for deltakelse i forskningsprosjektet er forstått. I mitt forskningsprosjekt er alle deltakerne over 15 år, men etter kontakt med NSD fikk jeg anbefalt å sikre informasjon til foresatte, og å innhente samtykke fra både informantene og deres foresatte. Denne beslutningen ble tatt ettersom det forela en viss risiko for at det kunne oppstå situasjoner hvor sensitive opplysninger eller temaer dukket opp. Det ble derimot gjort flere tiltak som skulle sikre at det ikke oppsto slike situasjoner i intervjuene. Blant annet ble det i forkant av intervjuene utarbeidet en semistrukturert intervjuguide som ble brukt for å sikre at samtalen holdt seg til relevante og aktuelle temaer hele veien.

3.7.2 Informert samtykke

For å sikre informert samtykke i forskningsprosjekter, skal informanter ha informasjon om formål, metode, konsekvenser og fordeler ved å delta i prosjektet. Et informert samtykke

sikrer at alle informantene deltar frivillig, og at de er viten om at de når som helst under prosjektet har rettigheter til å trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). For å tilfredsstillere retningslinjene som ligger til grunn for informert samtykke i denne masteroppgaven, mottok informantene et skriv som inneholdt informasjonsskriv og samtykkeskjema. Dette fikk de med seg hjem noen dager før intervjuene, sammen med en anbefaling om å lese godt gjennom skrivet sammen med deres foresatte. Informantene hadde fått beskjed om å ha med seg ferdig signert samtykkeskjemaet til intervjuene, noe samtlige informanter oppfylte. Viktigheten av en konfidensiell og fortrolig håndtering av personlig informasjon poengteres av NESH (2021). Informantenes tillit til forskningen baseres på forskers troverdighet. Etter avtale om konfidensialitet knyttet til innsamlet informasjon og personopplysninger, omtales elevene som informant- 1, 2, 3, 4, 5 og 6. I tillegg til dette ble alt av datamateriale oppbevart på passordbeskyttet pc, og personidentifiserbare opplysninger slettet etter endt prosjekt.

3.7.3 Konsekvenser for deltakelse i min studie

I prosessen inn mot, og i etterkant av denne masteroppgaven er det gjort en rekke tiltak for å ivareta informantene sin integritet og anonymitet. Som forsker har det vært viktig at det å delta i denne masteroppgaven ikke skulle kunne medføre negative konsekvenser for informantene. Det var her vesentlig å få frem at deltakelse i masterprosjektet ikke ville påvirke informantenes forhold til kroppsøvlingslæreren eller andre lærere på skolen, samt vurderingen av dem i faget. I tillegg til dette er forsker ansvarlig for at informantene ikke kommer til skade eller opplever andre belastninger på grunn av deltakelse. Informantenes medbestemmelse og integritet er derfor tatt hensyn til. Etter egen vurdering, oppleves ikke temaene i denne masteroppgaven som sensitive eller sårbare, og ettersom det brukes en semistrukturert intervjuguide vil det dannes en viss kontroll over hvor samtalene fører. På bakgrunn av dette, vil ikke deltakelse i forskningen kunne medføre negative konsekvenser for informantene.

3.7.4 Forskerrollen

Det ble gjort tidlige refleksjoner i forbindelse med hvilke forventninger jeg som forsker hadde til prosjektet, og hva jeg ønsket å finne ut av. Basert på lang erfaring som lærervikar, samt

praksisstudent ute i feltet, hadde jeg allerede fått et innblikk i vurderingen i kroppsøvingfaget. Av den grunn hadde jeg allerede både erfaringer og opplevelser knyttet til temaet. For å unngå at mine forventninger, erfaringer og opplevelser skulle påvirke resultatene, var jeg blandt annet ekstra bevisst rundt formulering av spørsmålene i intervjuguiden min. Jeg har også unngått å styre informantene underveis i intervjuene, og som forsker, har jeg vært åpen for nye erfaringer, opplevelser og synspunkter. Det er likevel av betydning å påpeke at gjennom prosessen med analyse og tolkning av innsamlet data, har jeg som forsker oppfattet informasjon på bakgrunn av mitt utgangspunkt. Dette kan medføre en påvirkning i forbindelse med kvaliteten av analysen. Andre faktorer som også er relevant p belyse er forskers håndverksmessige dyktighet og forskers kunnskap om forskningstemaet, samt sensitivitet ovenfor mediet som arbeides med, språket som brukes og beherskelse av analyseverktøy (Kvale & Brinkmann, 2015, 222).

3.8 Reliabilitet og validitet

Validitet og reliabilitet av denne masteroppgaven handler om gyldighet, pålitelighet og troverdighet. Reliabilitet har med troverdighet å gjøre, og brukes ofte i sammenheng med spørsmål om hvordan forsker eller andre faktorer ved analyseprosessen kan ha påvirket funn og resultater. Masteroppgavens validitet diskuterer på den andre siden datamaterialets styrke, og forteller noe om hvorvidt datamaterialet kan brukes til å svare på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Å ha foretatt refleksjoner omkring forskerrollen og forskers påvirkning er av den grunn viktig.

3.8.1 Reliabilitet

Forskningens reliabilitet er knyttet til resultatenes konsistens og troverdighet, og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultatet kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitativ forskning kan det være utfordrende å vurdere forskningens etterprøvbarhet, men forskningens transparent vil være en måte å kunne vise lesere og andre forskere hvilken fremgangsmåte som er brukt, og i hvilken sammenheng resultatene skal ses i. Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) trekker frem tre sentrale områder hvor spørsmål om reliabilitet bør stilles. Disse områdene er knyttet til arbeidet rundt selve intervjuet, transkriberingsprosessen og analysen av intervjuene. I

forskningsintervju er det intervjuer som er instrumentet. Det vil si at det er på grunnlag av intervjuers spørsmål, en får svar, og videre vil intervjuers evne til å oppfatte svarene, oppbevare dem, forstå dem og tolke dem være avgjørende for om det man får ut av intervjuene er troverdig (Dalland, 2020, s. 68). For å sikre reliabilitet i denne masteroppgaven, er det først og fremst gjort flere relevante vurderinger og refleksjoner i forbindelse med prosessen fra utforming av intervjuguide til gjennomføringen av intervjuene. Det er tatt hensyn til målgruppen ved å gjøre vurderinger vedrørende hvilke spørsmål som skulle bli stilt og hvordan disse skulle formuleres. Det ble også unngått å bruke ledende og lukkede spørsmål ettersom det ikke var ønskelig at forsker skulle kunne påvirke intervjuene.

I arbeidet med transkriberingen, ble den fysiske tilstedeværelsen overført til et skriftlig dokument. Dersom det i denne prosessen blir gjort tap av viktig informasjon, kan det gi utslag i analysen og dermed påvirke funn og resultater i masteroppgaven. Det er derfor blitt gjort vurderinger og tiltak for å unngå dette. Et eksempel på tiltak som er gjort for å sikre transkriberingens reliabilitet, er at opptakene ble hørt om igjen etter transkriberingen var ferdig. På den måten ble transkriberingen som var gjort sammenliknet og kontrollert med opptakene.

Til slutt er det også viktig å gjøre seg refleksjoner knyttet til analysearbeid og presentasjon av resultater. Det er i kapittel [3.7.4](#) lagt frem refleksjoner rundt hvordan kvaliteten av analysen kan påvirkes av ulike faktorer, blant annet vil forskers utgangspunkt, håndverksmessige dyktighet og kunnskap om temaet kunne ha påvirkningskraft. Det ble gjort flere tiltak som ville bidra til å sikre analysens reliabilitet, blant annet var det sikret en inngående kunnskap om målgruppen og temaet for intervjuene. I tillegg til dette har transkriberingens nøyaktighet bidratt til at informantenes uttalelser er grunnlag for analysen, og ikke forskers tolkninger. Lang erfaring som lærervikar i ungdomsskolen medfører god kjennskap til og et dypt innblikk i ungdomskulturen. Dette gir en bedre forståelse i forbindelse språk og uttrykk som brukes av elever fra ungdomsskolen. Dette vil også være med på å sikre analysens reliabilitet.

Flere av de direkte sitatene i denne oppgaven er kortet ned ved bruk av skarpe klammer: [...]. En slik klamme er satt inn for å vise at enkelte ord fra replikken er fjernet. 15 år gamle ungdommer kan oppleve det som vanskelig å formulere seg «riktig», spesielt i en stressende og skummel intervjusituasjon med en fremmed voksen. Mange av replikkene som er transkribert inneholder av den grunn mye «ehm», «hmm», «ja», «nei» og slike diskursive fyllord eller -uttrykk. I tillegg ble det oppfattet at flere av informantene slet med å sette ord på

opplevelsene og erfaringene sine, og endte derfor opp med å gå litt frem og tilbake i replikkene sine. For å unngå å bruke sitater som er vanskelig å forstå i diskusjonsdelen, er sitatene derfor kortet ned og trukket sammen i et forsøk på å tydeligere få frem informantenes uttalelser, opplevelser og erfaringer. Det bør likevel vurderes om dette kan ha påvirket masteroppgavens analyse, spesielt dersom sitatene har blitt tatt ut av kontekst eller mistet relevante deler. Ettersom nedkorting av sitater er gjort med forsiktighet, og i etterkant av transkripsjons-, analyse- og tolkningsprosessen, er det i større grad sikret at sitatene speiler sin opprinnelige mening.

3.8.2 Validitet og generalisering

Validitet i samfunnsvitenskap og i denne masteroppgaven dreier seg om hvorvidt den metoden som er valgt, er egnet for å undersøke det den har som mål å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 178) er valideringen av et forskningsintervju en kontinuerlig prosess, men de oppsummerer den gjennom syv stadier: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. Å validere et resultat kan sammenliknes med å kontrollere, stille spørsmål ved, og teoretisere resultatene. Å undersøke feilkilder står her sentralt, sammen med en vurdering av funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet. Det er også viktig å stille spørsmål rundt hvorvidt informantenes informasjon er sann, og koble teoretiske spørsmål mot de undersøkte fenomenenes natur. Gleiss og Sæther (2021, s. 204) definerer validitet som kvaliteten på datamaterialet, forskerens fortolkninger og forskningens konklusjoner. De beskriver validiteten som en indikasjon på hvor godt de ulike delene av forskningen henger sammen.

For å styrke validiteten i denne masteroppgaven ble det i forkant av valg av metode stilt spørsmål rundt hvilken kunnskap ulike metoder ville gi, hvilke begrensninger de ville kunne medføre og hvorvidt forskningsdesignet var i stand til å svare på masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Refleksjoner tilknyttet disse spørsmålene førte til valg av et kvalitativt forskningsintervju. I tillegg til dette er det fokusert på å skape sammenheng mellom teori og forskningsproblem, noe som resulterer i en prosessteoretisk forankring (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Intervjuguiden og intervju spørsmålene er godt planlagt og utformet. Det ble i tillegg utført pilotintervju med to elever fra 10. trinn i forkant av intervjuene, noe som ga muligheter å gjøre seg nødvendige erfaringer og foreta endringer og forbedringer i forkant av de opprinnelige intervjuene. Transkriberingen er nøye gjennomført,

med hensikt om å gjengi informantene nøyaktig slik de svarte på spørsmålene, og videre er det gjort objektive og logiske fortolkninger i analysearbeidet. Alle disse faktorene og valgene er med på å bidra til at validiteten i masteroppgaven blir forsterket.

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 207) omtales generalisering ofte som en ekstern validitet som tar for seg hvilken validitet forskerens funn og konklusjoner har, utover selve undersøkelsen. En statistisk generalisering handler om hvorvidt et resultat kan generaliseres fra et utvalg av informanter til en større populasjon. Det vil i kvalitativ forskning være umulig å si noe om funnene er statistisk generaliserbare, og det begrunnes i at undersøkelsene er basert på et mindre utvalg som ikke vil være representative for resten av befolkningen, eller i dette tilfelle norske ungdomsskoleelever.

4.0 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet presenteres og diskuteres resultater fra intervjuene. Datamaterialet består av transkripsjoner av seks intervjuer med seks elever fra tre ulike skoler i Bergen. Informantenes beskrivelser og replikker er basert på deres egne opplevelser og erfaringer med vurdering i kroppsøving, og vil bli brukt for å belyse masteroppgavens problemstilling:

Hvilke erfaringer og opplevelser har et utvalg elever fra 10. trinn med vurdering i kroppsøving?

og tilhørende forskningsspørsmål:

- 1. På hvilken måte erfarer elevene klarhet rundt hvordan de blir vurdert i kroppsøvingsfaget?*
- 2. I hvilken grad opplever elevene den formative vurderingen som motiverende og læringsfremmende?*

Gjennom en oversiktsanalyse, har det med utgangspunkt i transkripsjonene, blitt utformet koder som baserer seg på de ulike temaer som har kommet frem i intervjuene. Dette kapitlet vil på bakgrunn av disse kodene, være strukturert opp etter fire delkapitler:

Delkapittel 1: Kompetansemål og mål for faget

Delkapittel 2: Informasjon om vektlegging i forhold til karakter i faget

Delkapittel 3: Formativ vurdering i faget

Delkapittel 4: Fordeler og ulemper med tallkarakter i faget

Masteroppgaven diskuterer funn fra intervjuene opp mot oppgavens teoretiske forankring, tidligere forskning og metodisk tilnærming. Det er lagt frem direkte sitat og fortellinger som skildrer og kategoriserer informantenes erfaringer og opplevelser. For å bevare informantenes anonymitet, omtales elevene som deltok i intervjuene i denne masteroppgaven som informant 1, informant 2, informant 3, informant 4, informant 5 og informant 6.

4.1 Kompetansemål og mål for faget

Et av temaene informantene fikk spørsmål om i intervjuene var kompetansemål og mål for kroppsøvfingsfaget. De fikk spørsmål om hvorvidt de kjente til kompetansemålene for faget og hvordan de opplevde og erfarte at de ble informert om mål for både faget i sin helhet, mindre temaer og enkelte økter. Som tidligere påpekt i denne masteroppgaven, legger forskrift til opplæringsloven (2006, §3-3) føringer for at formålet med vurdering i skolen skal være å fremme læring og bidra til lærelyst underveis. Videre er grunnlaget for vurdering kompetansemålene fra læreplanen i de ulike fagene, og disse skal elevene være kjent med. Samtlige informanter fra intervjuene i denne masteroppgaven var lite eller kun delvis kjent med kompetansemålene for kroppsøvfingsfaget.

4.1.1 Kjennskap til fagets kompetansemål

Informant 1 fortalte at han følte det var lite snakk om kompetansemål og læreplan i kroppsøving, og at de stort sett «[...] bare har gym». Informant 2 ga uttrykk for at hun verken var kjent med, eller hadde hørt om kompetansemålene og informant 4 forklarte at hun opplevde at kroppsøvfingslæreren hennes informerte om kompetansemålene, men omformulerte de slik at de ble mer forståelige for elevene. Hun hadde ikke hørt dem eller lest dem ordrett tidligere, men opplevde seg likevel innforstått og kjent med innholdet i dem. Informant 6 var den av informantene som uttrykte god kjennskap til kompetansemålene. Når han ble stilt spørsmål om hvorvidt han følte seg kjent med, og innforstått med

kompetansemålene for faget svarte han: «Ja, de har vi fått utdelt i starten av skoleåret, så jeg har nå sett innpå de en god del ganger og liksom sjekket at jeg gjør det som kreves av meg da for å få den beste vurderingen jeg kan få». Videre forklarte han at disse målene også ble nevnt i kroppsøvingstimene hver gang de starter på et nytt tema i faget.

Black og Wiliam (2009, s. 8) sitt første prinsipp for VfL er «Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse». Dette prinsippet vektlegger inkludering av elever i vurderingsprosessen, og viser til at dette vil fremme læring og skape en felles forståelse for læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse (Black & Wiliam, 2009, s. 6; Utdanningsdirektoratet, 2022c). Det trekkes frem at det er nødvendig at elevene får informasjon om hva som er mål for faget, og videre at det foreligger en felles forståelse av målene for opplæringen mellom elevene og lærerne. Dette vil være vesentlig inn mot vurderingsarbeidet i faget (Høines, 2009, s. 48). Det er ifølge Høines (2009, s. 125) i utgangspunktet læreren sin oppgave å formidle kompetansemålene og sørge for at elevene forstår dem og er klar over hva som skal til for å nå dem.

Funn fra intervjuene i denne masteroppgaven indikerer at flere av informantene ga uttrykk for mangelfull eller dårlig kjennskap til kompetansemålene for kroppsøvingfaget. Det kan ut fra disse funnene stilles spørsmål om hvorvidt lovverket blir ivaretatt, ettersom det i forskrift til opplæringsloven (2006, §3-3) kommer frem at grunnlaget for vurdering i faget er kompetansemålene og at elevene skal være kjent med disse. I en stortingsmelding tilhørende fornyelsen av LK20 trekkes det frem at skolen skal stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier, som videre blir definert som «[...] fremgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring og for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå fagenes kompetansemål» (Meld. St. 28. (2015-2016)). For at skolen skal kunne stimulere til dette, er det en forutsetning at elevene er kjent med kompetansemålene for faget og innforstått med hva som er forventet at de skal mestre ved ulike trinn av opplæringen.

4.1.2 «Det var mange her jeg ikke visste om, jeg visste ikke at det var sånn naturgreie»

Flere av informantene ga uttrykk for at de både fikk riktig karakter i faget, og lå an til høy måloppnåelse. På spørsmålet om hvorvidt informantene mente de fikk riktig karakter i faget svarte informant 1: «Vel, akkurat nå så har jeg liksom toppkarakter og det kan ikke bli så mye bedre», og informant 3 ga uttrykk for at hun «[...] ligger an til å få den beste karakteren man

kan få, så det er jeg veldig fornøyd med». Videre ble informantene spurt om de kunne beskrive hvorfor de mente de fikk riktig karakter i faget. Her ble det trukket frem begrunnelser som «Jeg gir mye i gymmen», «Fordi læreren baserer karakteren på innsats og lagånd og såne greier, og der er jeg god da» og «Jeg prøver som regel». Informant 3 forklarte at hun gjorde det som ble sagt og trakk frem at hun hjalp til å rydde. Hun forklarte videre at de ikke kun ble vurdert på det sportslige, men også på engasjement. Hun forklarte at hun trodde læreren så at hun hadde det gøy og at hun var investert i faget, og påstår videre at hun trodde var med på å gi henne god karakter. Informant 6 var den eneste som tok opp vurderingskriteriene i svaret sitt. Han svarte: «Nei altså, jeg gjør nå mitt beste. Jeg er også flink i forskjellige sport. Jeg prøver å følge kriteriene som vi blir gitt på starten av skoleåret, og så gjøre det beste ut av det liksom, gi oppmuntrende kommentarer, spille fair play og ja».

Den didaktiske relasjonsmodellen trekker blant annet frem læringsmål, innhold og vurdering som viktige faktorer knyttet til planlegging av undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 94). Når det kommer til læringsmål, trekker Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 96) frem at elevene skal ha klart for seg hvilke kompetansemål og/eller læringsmål som er gjeldende for hver undervisningsøkt, og at målene bør peke fremover, slik at elevene kan se sammenhenger i, og nytten av det de skal lære. Videre handler innholdet i undervisningen om hva elevene skal gjennom for å nå målene for opplæringen. Denne faktoren kan tett knyttes opp mot læringsmålene i faget. Innholdet velges ut gjennom to faser, først og fremst bestemmes innholdet av sentrale læreplaner som utarbeides gjennom en politisk prosess som er fremtidsrettet og samfunnsbasert. Videre bestemmelser av innholdet utføres av kroppsøvlingslæreren selv. Her er det flere viktige faktorer som spiller inn, blant annet skolens ressurser, elevgruppen, kroppsøvlingslærerens handlingsrom og den enkelte lærers kunnskaper, erfaringer, oppfatninger og tolkninger. På den måten kan det trekkes en tolkning om at innholdet i kroppsøvlingsundervisningen skal speile kompetansemålene for faget.

Flere av informantene som ble intervjuet i denne masteroppgaven ga uttrykk for usikkerhet rundt hva de skulle lære om i kroppsøvlingsfaget og de fremsto som overrasket når de fikk lese gjennom kompetansemålene. «Det var mange her jeg ikke visste om, jeg visste ikke at det var sånn naturgreie», svarte en av informantene mens hun lo. Det er interessant å se på disse funnene i sammenheng med at flere av informantene i denne masteroppgaven også ga uttrykk for at de lå an til høy måloppnåelse i faget. Ettersom den karakteren elevene får ved avslutningen av opplæringen skal representere den grad de oppfyller kompetansemålene for faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7), burde det kunne tolkes at elever med høy

måloppnåelse i faget skal kunne uttrykke hva målene i faget er, ettersom de skal ha oppfylt dem godt.

Informantenes manglende kjennskap til kompetansemålene for faget samsvarer med funn hos både Leirhaug og Annerstedt (2016), Modell og Gerdin (2021) og Redelius og Hay (2012). Det kan her diskuteres hvorvidt informantene egentlig vet mye mer av det de skal lære i kroppsøvingfaget enn de selv tror og gir uttrykk for. Det kan tenkes at informantene tidligere har fått omformulert kompetansemålene eller at kompetansemålene har blitt delt opp i mer spesifikke læringsmål, og at informantene av den grunn oppfatter kompetansemålene de leser under intervjuet som ukjent. Det blir pekt på at dårlig kjennskap til fagets kompetansemål kan resultere i usikkerhet angående hva som forventes av elevene, men det bør da stilles spørsmål om hvorvidt det er dårlig kjennskap til kompetansemålene spesielt eller læringsmålene generelt som resulterer i usikkerhet. Rundskriv om individuell vurdering fra utdanningsdirektoratet (2020a, s. 15) presiserer at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem, men utdyper ikke at elevene spesifikt skal være kjent med kompetansemålene for faget. I forskrift til opplæringsloven (2006, §3-3) derimot, blir det spesifisert at elevene skal være kjent med kompetansemålene, ettersom det er de som er grunnlaget for vurdering i fag. Ut fra føringene og ordlyden som blir gitt gjennom opplæringsloven kan det være interessant å stille spørsmål rundt hvorvidt informantenes mangelfulle «ordrette» kjennskap til kompetansemålene er i strid med forskrifter eller om kjennskap til omformulerte mål betraktes som en kjennskap til kompetansemålene.

4.1.3 Han har jo kanskje, hva kaller man det, liksom sagt det på en annen måte da

Selv om flere av informantene ga uttrykk for at de ikke kjente til kompetansemålene, kunne flere av dem likevel si noe om hvilke mål som var gjeldende og aktuelle i faget. Informant 4 forklarte at hun opplevde at kroppsøvingslæreren hennes omformulerte kompetansemålene: «[...] Han har jo kanskje, hva kaller man det, liksom sagt det på en annen måte da». Videre forklarte hun:

Vi har ikke på en måte lest disse eller diskutert de eller noe i klassen [...], men han ja, kanskje, han vet jo om de selv, men han har aldri lest de opp til oss eller vi har hatt noe diskusjon sammen med læreren eller andre elever om de. Det var mange her jeg ikke visste om.

Å omformulere kompetansemålene med hensikt om at de skal oppleves som mer forståelige for elevene, er i tråd med det Black og Wiliam (2009, s. 8) fremhever når det gjelder elevforståelse, noe som er sentralt for å oppnå motivasjon for læring blant elever. Som tidligere nevnt er læringsmål en viktig faktor som blir beskrevet i den didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 95). Et læringsmål kan være et kompetansemål fra læreplanen eller et mål for et spesifikt tema, men det kan også være et mindre og mer konkret mål som er gjeldende for én enkelt økt. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 95) beskriver at målene som settes kan være både langsiktige og kortsiktige. De langsiktige målene kan være de målene som utarbeides til en årsplan i faget eller mål som er gjeldende for de overordnede temaene for undervisningen, mens de kortsiktige målene er mål som er gjeldende for hver undervisningsøkt eller -tema. De kortsiktige målene er ofte mer spesifikke og bygger på hverandre gjennom progresjon. En omformulering av kompetansemålene kan også kategoriseres som et mål for opplæringen. Det kan ut fra funnene tolkes at informantene i stor grad er kjent med grunnlaget for vurderingen i faget indirekte, men ikke kjenner til kompetansemålene direkte. Dette kan være en tenkt konsekvens ettersom det er en utbredt praksis blant lærere å omformulere kompetansemålene og gjøre dem mer forståelige for elevene (Evensen, 2020, s. 34).

Et av oppfølgingsspørsmålene som informantene ble stilt, var om de fikk tildelt mål knyttet til hver enkelt time, hvert tema eller kun for faget som helhet. Informant 6 og 2 var de eneste av informantene som ga uttrykk for at de i det hele tatt fikk tildelt mål for faget. Informant 2 fortalte at de kun fikk generelle mål for faget som helhet, mens informant 6 svarte:

Det er for det meste tema-vis, nå har vi dans, så da har vi fått egne kriterier for dans, men så har vi nå for det meste også bare hatt ballspill da, så da er det det samme som går igjen, fair play, god teamånd og ja [...] det er som en, skal vi si kriterieliste i en skriveoppgave, bare det er fysisk. Vi får punktvis liste hvis det er en innlevering eller mål for visse timer fremover, så får vi klar beskjed om hva som skjer eller hva vi skal gjøre.

De resterende informantene ga uttrykk for at de aldri eller sjeldent ble informert om mål for kroppsøving, verken for timer, temaer eller faget generelt. Informant 3 fortalte at hun opplevde at læreren trodde elevene allerede visste hva som var mål for faget, og at læreren av den grunn ikke informerte ytterligere eller mer spesifikt. Hun la videre til: «Mange forbinder jo gym med at man må kunne ha liksom ferdigheter og innsats også, så vi får aldri, liksom

jeg kan ikke huske noen gang vi har fått informasjon om hvordan vi liksom kan få best vurdering». Dette strider imot både utdanningsdirektoratet (2020a) sine prinsipper for undervisningsvurdering og forskrift til opplæringsloven (2006) paragraf 3-15 som begge definerer elevenes rett til å vite hva som blir vektlagt i vurderingen av dem. Dersom kompetansemål og kriterier for måloppnåelse ikke deles med elevene, vil det være utfordrende for dem å forstå hva de skal lære og kjenne til hva som forventes av dem.

4.1.4 «Det ligger på classroom»

Det ble videre i intervjuene gitt uttrykk for at dersom det ble delt mål for faget, så ble målene ofte delt og lagt ut via læringsplattformen classroom. Vinje og Brattenborg (2021) trekker frem at når retningslinjene for vurdering er uklare, og det er manglende samsvar mellom formuleringer, kan det oppstå ulike tolkninger av vurderingskriterier og lærere kan av den grunn oppleve det som utfordrende å arbeide med vurdering. Dette kan føre til at lærere vegrer seg fra å sette ord på, og formulere kompetansemålene for elevene og videre at det oppstår urettferdige og ulike vurderingspraksiser på tvers av klasser og skoler. Det kan tenkes at enkelte lærere av den grunn kan oppleve det som en «enkel løsning» å «bare» legge kompetansemålene ut på classroom fremfor å bruke dem og formulere dem aktivt i undervisningen. En kan se noe av de samme funnene i studien til Leirhaug og MacPhail (2015, s. 636). Der ga flere lærere uttrykk for at fremleggelse av kompetansemål heller blir oppfattet som en forpliktelse til det offentlige, fremfor et middel for å skape et motivasjons- og læringsklima blant elevene. Vinje et al. (2021, s. 170) peker på at tidligere forskning indikerer at lærere opplever de nasjonale retningslinjene knyttet til karaktersetting i kroppsøvfaget som utydelige, uklare og til dels vanskelige å forstå. Det trekkes videre frem at en rettferdig vurderingspraksis må basere seg på klare og forståelige kriterier, tydelighet og sammenheng, samt god opplæring av lærere inn mot karaktersettingsprosessen. Vinje et al. (2021, s. 171) beskriver videre at en rettferdig karaktersettingspraksis i kroppsøvfaget bør være basert på følgende fordeling:

1. Elevenes fagkompetanse
2. Elevenes forutsetninger
3. Elevenes innsats
4. Elevenes fremgang

Informant 1 ga uttrykk for at han opplevde at det ble brukt lite tid på det teoretiske i

kroppsøving. Han forklarte: «Jeg føler ikke det er noe mye snakk i kroppsøving, jeg føler vi bare har gym i timene». Videre fortalte han om når de hadde svømming i niende klasse: «Da var det litt mer sånn, når vi hadde svømming så pratet vi mye mer, men når vi har gym så er det rett og slett bare gym». Det står ikke direkte skrevet i læreplanen at kroppsøvfingsfaget skal inneholde teoretisk undervisning, men i fagets relevans og sentrale verdier kommer det frem at kroppsøvfingsfaget skal «[...] bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse», «[...] bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd» og «[...] fremme kritisk tenkning om kroppsidealene som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil». Når elevene skal «utvikle kompetanse», «reflektere» og «kritisk tenke», kan det tolkes at det legges det opp til et fag som også bør inneholde teoretisk undervisning i form av diskusjoner og refleksjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I stortingsmeldingen om Fagfornyelsen av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016)) kommer det også frem at kroppsøvfingsfagets praktiske karakter bidrar til at det skiller seg fra andre teoretiske skolefag, men at faget likevel ikke skal være et pustehull for å gjøre skolen noe mindre teoretisk for elevene. Fordelingen av faktorer for karaktersetning som ble presentert foregående i dette delkapitlet, indikerer at elevenes fagkompetanse skal være en del av vurderingen i faget, og fagkompetansen deres innebærer at de skal reflektere og tenke i tillegg til å være i bevegelse. Det kan også argumenteres her for at deling av kriterier for måloppnåelse og informering av kompetansemål er pålagt lærerne gjennom styringsdokumenter og forskrifter. Dersom dette skal formidles til elevene på en forståelig og hensiktsmessig måte, kan det tenkes at det vil kreve at kroppsøvfingslærere setter av tid fra fagets undervisning til formidling, refleksjon og diskusjon.

4.2 Informasjon om vektlegging i forhold til vurdering i faget

Informantene ble videre stilt spørsmål knyttet til deres opplevelse omkring vektlegging av ulike faktorer i forhold til vurderingen av dem faget. Som tidligere nevnt, innebærer et av utdanningsdirektoratets (2020a, s. 15) fire prinsipper for god underveisvurdering at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem. Det kommer også frem i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16) at elevene skal gis klare og tydelige forventninger. Det første spørsmålet informantene fikk, var om de ble informert om hvilke faktorer som ble vektlagt ved vurderingen av dem. Dette spørsmålet ble videre fulgt opp med

«Hvordan informerer læreren din om dette?». Informantene fikk deretter tildelt tre alternativer for vektlegging, hvor de ble bedt om å rangere i hvor stor grad de selv opplevde og erfarte at læreren deres vektla alternativene. Disse alternativene var henholdsvis «orden og oppførsel», «innsats og fair play» og «ferdigheter». Avslutningsvis ble de stilt spørsmål om hvordan de selv mente at disse tre alternativene burde bli vektlagt.

4.2.1 «Det er liksom, hvis du gjør det du skal så skal du få en god karakter»

På det første spørsmålet informantene fikk, var målet å få et innblikk i om informantene var innforstått med hva som forventes av dem i faget og hvorvidt, eventuelt hvordan de ble informert om dette. Det var også ønskelig å få et innblikk i hvilke opplevelser og erfaringer informantene selv hadde gjort seg i forbindelse med hva som var forventet av dem, og hvilke faktorer som ble vektlagt knyttet til vurderingen av dem i faget. Flere av informantene ga uttrykk for at de var klar over hva som ble vektlagt ved vurderingen av dem. Både informant 1 og 2 trekker frem innsats, hvorav spesielt det å gjøre medelevene gode, og det å være en god støttespiller, som det som ble vektlagt høyest. Informant 3 svarte at «Det er liksom, hvis du gjør det du skal så skal du få en god karakter», mens informant 4 fortalte om at hun en gang fikk ansvar for svømmeundervisningen på trinnet fordi hun selv drev med svømming, og at den lederrollen hun tok på seg da, i kombinasjon med at hun var flink til å gi medelevene sine tilbakemeldinger, ble vektlagt og førte til at hun fikk en god karakter i faget. Informant 6 fortalte at de fikk tydelige beskjeder om hva læreren forventet av dem i faget. Disse forventningene ble gitt i form av en kriterieliste med mål for kommende timer og temaer. Informant 5 var den eneste av informantene som ga uttrykk for manglende informering. Hun forklarte at hun til slutt fikk vite bakgrunnen for karakteren sin gjennom en karaktersamtale med læreren sin, men at dette ikke var noe alle ble informert om, og at hun selv måtte etterspørre det på eget initiativ.

Videre i intervjuet ble informantene bedt om å rangere i hvor stor grad de opplevde og erfarte at læreren deres vektla de tre gitte alternativene: «orden og oppførsel», «innsats og fair play» og «ferdigheter». I utgangspunktet var det ment å stille et mer åpent spørsmål, uten alternativer, knyttet til hvilke faktorer informantene opplevde ble vektlagt ved vurderingen av dem, men på bakgrunn av erfaringer som ble gjort under pilotintervjuene, og refleksjoner som ble gjort i etterkant, ble det valgt å inkludere de tre valgte alternativene. Det vil i tillegg være interessant å kunne diskutere funn i forbindelse med spørsmål om vektlegging av orden og

oppførsel, spesielt ettersom disse to faktorene ikke skal inkluderes ved vurdering i fag. Etter at informantene svarte på spørsmålet om opplevd vektlegging, ble de videre stilt spørsmål omkring hvordan de selv ville rangert alternativene dersom de skulle stått ansvarlig for vurderingen i faget. Dette spørsmålet ble valgt å inkludere i intervjuet på bakgrunn av et ønske om å få innblikk i hvilke syn og tanker informantene hadde knyttet til hva kroppsøvingfaget burde handle om og hva de selv ønsket skulle tas med i vurderingen. Delkapitlet er videre delt inn etter de tre alternativene: «orden og oppførsel», «innsats og fair play» og «ferdigheter».

4.2.2 Orden og oppførsel

Flere av informantene uttrykte usikkerhet knyttet til spørsmålet om hvorvidt de opplevde eller erfarte at orden og oppførsel ble vektlagt av læreren deres ved vurderingen av dem. Informant 1 mente at oppførsel hadde mye å si for karakteren. Han svarte: «Jeg vet ikke helt med orden, men oppførsel er nok ganske viktig, hvis du går rundt og snakker dritt, så får du fort en dårlig karakter». Informant 3, 4 og 6 opplevde at orden og oppførsel ble vektlagt middels mye, mens informant 2 og 5 trodde ikke det hadde så mye å si for karakteren i faget. Når informantene ble bedt om å forklare hvordan de selv ville vektlagt alternativene, forklarte tre av informantene at de mente orden og oppførsel burde bli vektlagt mer enn hva de opplevde allerede var. De begrunnet dette med at de mente det var viktig å oppføre seg bra, ikke forstyrre undervisningen, være engasjert og følge med i timene. De samme tre informantene forklarte likevel at de syntes orden og oppførsel kun burde bli middels vektlagt og rangerer faktorene under innsats og fair play.

Forskrift til opplæringsloven (2006, §3-3) slår fast at forutsetninger, fravær, orden eller atferd ikke skal inn i vurderingen i fag. Dette kan ses i sammenheng med at elevenes kompetanse skal vurderes på bakgrunn av kompetansemålene fra læreplanen. I den norske skolen får elevene en egen vurdering som er basert på deres orden og atferd, og fra og med 8. trinn gis denne også med karakter, hvor det brukes G (god), Ng (nokså god) og Lg (lite god). Videre i §3-4 står det: «Formålet med vurdering i orden og atferd er å fremme sosial læring, bidra til eit trygt og godt skolemiljø og gi informasjon om orden og atferd», og det kommer frem at grunnlaget for vurdering i dette er ordensreglementet til skolen, samt at elevene skal være kjent med dette (Forskrift til opplæringslova, 2006 §3-4). Vurdering i orden baserer seg på punktlighet, at elevene møter opp forberedt og at de følger opp og gjennomfører

arbeidsoppgaver, mens vurdering i atferd baserer seg på at elevene viser hensyn og respekt for andre. I kroppsøvfingsfagets læreplan, under fagets relevans og sentrale verdier kommer det frem at: «Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Her kan det argumenteres for en sammenheng mellom vurderingen i orden og atferd og kroppsøvfingsfagets verdier. Det kommer derimot ikke frem i kompetansemålene for faget at elevene skal være punktlig eller forberedt, og det blir heller ikke gitt føringer for hvilket utstyr elevene skal ha med eller hvilken bekledning elevene skal være iført. Det kan også pekes på at ingen av følgende begreper «orden», «oppførsel» eller «atferd» nevnes eksplisitt i læreplanen. På bakgrunn av dette skal verken orden eller oppførsel være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvfingsfaget, men skal vurderes separat med egen karakter. Det kan argumenteres for at enkelte verdier ved kroppsøvfingsfaget kan speile noen av vurderingskriteriene i orden og atferd, men det blir derimot ikke gitt føringer for kriterier som omhandler orden og atferd i kompetansemålene for faget. Ettersom det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering, vil det på bakgrunn av dette ikke foreligge retningslinjer som tilsier at orden og oppførsel skal vurderes i kroppsøving.

«Oppførsel er nok ganske viktig, hvis du går rundt å snakker dritt, så får du fort en dårlig karakter»

To av informantene trakk frem det å ha med seg gymtøy som en viktig faktor i faget, men de ga samtidig uttrykk for at glemt gymtøy ikke hadde noe å si for karakteren. De forklarte videre at de ble skrevet ned og fikk kommentarer på det, og en av informantene trakk frem at læreren hans var ekstra streng på det i 10. klasse fordi elevene var begynt å lukte. Denne praksisen er i tråd med forskrift til opplæringsloven (2006, §3-3) som viser til at orden og atferd ikke skal inn i vurderingen i fag. Evensen (2020, s. 130) trekker også frem at manglende, eller lite funksjonelt utstyr ikke er relevant vurderingsgrunnlag. Som tidligere pekt på, er det kompetansemålene for fag som skal være grunnlaget for vurdering, og ettersom ingen av kompetansemålene for kroppsøvfingsfaget krever at elevene skal stille til timene med spesielt utstyr, vil ikke dette kunne brukes som grunnlag for kroppsøvfingsvurderingen. Det kan likevel kunne argumenteres for at lite hensiktsmessig bekledning eller mangel på relevant utstyr, kan føre til at elever ikke får «øvd på» eller «trent på» kompetansemål. En slik begrensning kan dermed påvirke elevenes mulighet til å oppnå relevant kompetanse gitt av

kompetansemålene, og kan på bakgrunn av dette kunne trekkes inn i vurderingen i faget. Et eksempel på en slik situasjon kan være dersom en elev ikke har med seg innesko. Mange hallgulv kan oppleves glatte uten sko, og det kan derfor bli utfordrende for denne eleven å utføre enkelte bevegelser, trene på ulike ferdigheter og gjennomføre flere aktiviteter. Evensen (2020, s. 130) peker her på at skolen bærer et ansvar i slike situasjoner, og bør legge til rette for at denne eleven har de samme mulighetene som sine medelever til å opparbeide seg kompetanse. En slik tilrettelegging kan for eksempel oppnås ved at skolen tilbyr utlån av sko til elever som ikke har med seg innesko.

Flere av informantene ga uttrykk for at læreren deres vektla ikke-faglige kriterier som holdning og oppførsel:

«[...] altså hvis man ikke viser noe engasjement, så blir det, altså da blir man jo trukket ned på karakteren, hvis man ikke følger med i timen og bare bryr seg om helt andre ting»

«[...] hvis du ikke følger med når læreren sier hva vi skal gjøre og hvilke aktiviteter vi skal ha, [...] og du holder på med noe helt annet når læreren snakker, så viser du jo veldig lite engasjement [...], det vil jeg si har ganske mye å si på karakteren»

«[...] oppførsel er nok ganske viktig, hvis du går rundt å snakker dritt, så får du fort en dårlig karakter».

I tillegg ga informant 6 uttrykk for at enkelte elever i klassen hans oppførte seg dårlig når de hadde ballspill, og at kompisene slengte dritt til hverandre fordi det var morsomt. Han forklarte videre at læreren ga uttrykk at det ikke var greit, og informanten forklarte at han trodde dette var noe som ville påvirke karakteren til medelevene hans hvis de fortsatte. Selv om atferd ikke skal inn i vurderingen i kroppsøving kan det diskuteres om hvorvidt disse elevene oppnår kompetansemålene: «bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre» og «anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» dersom de oppfører seg slik når de har ballaktiviteter. På den måten kan det argumenteres for at «dårlig oppførsel» implisitt kommer frem gjennom kompetansemålene for faget og av den grunn også vil kunne være en del av vurderingsgrunnlaget. Det kan også stilles spørsmål rundt hvorvidt læreren til informantene faktisk vektlegger ikke-faglige kriterier, som orden og oppførsel, i vurderingen av elevene sine, eller hvorvidt det heller er fagets demokratiske verdier og foregående kompetansemål som vektlegges.

4.2.3 Innsats og fair play

Fem av seks informanter opplevde og erfarte at innsats og fair play ble høyest vektlagt i vurderingen av dem i faget. Informant 3 opplevde at det blir middels vektlagt, og det begrunnet hun med at hun visste om flere medelever som ikke fikk den karakteren som hun syntes de fortjente i faget. Informant 6 svarte: «Det er kanskje det som blir mest fokusert på og vektlagt i selve kroppsøving, altså man trenger ikke være flink eller noe sånt, man må bare vise at man spiller fair play og at du gjør den største innsatsen du kan gi ut ifra det du kan». Informant 5 ga uttrykk for at innsats og fair play ble vektlagt veldig mye i hennes klasse og begrunnet det med følgende svar: «[...] i fjor i alle fall, så hadde vi strafferunder som vi måtte løpe et eller annet sted hvis vi ikke hadde fair play eller gjorde noe som ikke var snilt». Ved spørsmål om ønsket vektlegging av alternativene, svarte samtlige informanter at de mente innsats og fair play burde bli høyest vektlagt. Informant 3 ga uttrykk for at hun var veldig opptatt av at innsatsen skulle bli vurdert, og begrunnet det i: « [...] fordi at, det er jo ikke alle som kanskje ikke kan være like aktiv, og da er det jo veldig urettferdig om de får dårligere karakter på grunn av det». Videre forklarte hun at innsats, lagsamhold og hvordan man er mot andre burde bli mer vurdert fremfor hvordan en faktisk presterer.

I forskrift til opplæringsloven (2006, §3-3) blir det gitt føringer for at innsats kun skal være en del av grunnlaget for vurdering i fag dersom det følger av læreplanen i det aktuelle faget. Innsatsbegrepet kommer frem flere steder i læreplanen til kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019), og skal på bakgrunn av det derfor være en del av grunnlaget for vurderingen i kroppsøvingfaget. I dagligtale blir innsats ofte forbundet med «det å gjøre sitt beste», men innsatsbegrepet i kroppsøving innebærer mye mer enn dette (Evensen, 2020, s. 100). Av utdanningsdirektoratet blir innsats definert slik:

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

Videre i læreplanen for faget kommer det frem at elevene skal erfare hva egen innsats betyr for å oppnå mål, samt reflektere rundt hva egen innsats innebærer for samspill og læring i

faget. Under avsnittet om underveisvurdering i faget, kommer det frem at elevenes innsats er en del av kompetansen i kroppsøving, og at innsats «innebærer at elevene prøver å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre». På bakgrunn av dette skal innsats trekkes inn i vurderingen av elevene i kroppsøving.

Begrepet «Innsats»

Et annet funn som er aktuelt å stille spørsmål ved, er hvordan informantene selv tolker innsatsbegrepet, og hvordan de opplever at innsatsbegrepet kommer frem i faget. Tidligere forskning indikerer at innsats i kroppsøving ofte blir koblet sammen med at elever oppfører seg fint, er hyggelige, har en positiv innstilling, et godt engasjement og er med å hjelper til med rydding av utstyr (Farestveit, 2020; Øyehaug, 2016; Aasland, 2019; Aasland & Engelsrud, 2017). Noen av de samme koblingene kommer frem i informantenes utsagn. På et av de tidligere spørsmålene om hvorfor informantene mente de fikk riktig karakter i faget, svarte informant 3:

Fordi jeg gjør alt som blir sagt, jeg gjør det man skal, ofte. Så håper jeg han ser at jeg hjelper til å rydde etterpå også, at det kanskje ikke bare er det sportslige som ja, liksom er en del av karakteren. Og så, så tror jeg han ser at jeg synes det er veldig gøy også, at jeg er investert i det, og jeg tror det kan gjøre også at jeg får bedre karakter.

To andre informanter trekker også inn engasjement i faget som en faktor for høy måloppnåelse. Ingen av de faktorene som her blir nevnt i tidligere forskning og av informantene i denne masteroppgaven, inngår i utdanningsdirektoratet sin definisjon av innsatsbegrepet, og dersom disse faktorene blir tatt med i vurderingsgrunnlaget i faget, vil det stride imot opplæringsens retningslinjer. Eksemplene som er gitt over er knyttet til orden- og atferdsvurderingen, som er en egen vurdering og karakter i ungdomsskolen. Ulike tolkninger av innsatsbegrepet vil kunne være problematisk på flere områder. Først og fremst vil misvisende og forskjellige tolkninger mellom lærer og elever føre til ulike tanker om hva som forventes i faget. På den andre siden kan ulike tolkninger på tvers av kroppsøvingslærere og skoler føre til ulik og urettferdig vurderingspraksis. Evensen (2020, s. 109) peker på at ulik vurderingspraksis kan få store konsekvenser for elevenes videre utdanningsmuligheter, ettersom elevenes vurdering er en del av et konkurransegrunnlag for videre utdanning. Dette

støttes også av funn i intervjuene mine, hvor det ble gitt uttrykk for at kroppsøvingsskarakteren betydde mye for informantene fordi «[...] jeg vil jo inn på toppidrett [...] så da tror jeg den karakteren er veldig sånn viktig. Og så er det liksom sånn fordi at jeg kanskje ikke er like flink i sånn naturfag og matte [...]» og «[...] den har jo noe å si på snittet ellers, så det har jo en del å si egentlig». På bakgrunn av dette vil det være viktig at kroppsøvingslærere sørger for at det foreligger en felles forståelse av begrepet mellom lærer og elev, tar i bruk profesjonsfellesskapet innad i skolen og på tvers av skoler, samt bidrar og engasjerer seg i utviklingen av en felles forståelse av innsatsbegrepet.

Innsats som en ytre motivasjonsfaktor

Funn fra intervjuene i denne masteroppgaven indikerer at flere av informantene kobler innsatsbegrepet sammen med motivasjon og god karakter i faget. Denne koblingen kommer blant annet frem gjennom disse svarene: «[...] hvis jeg gjør en bedre innsats [...] så kan det gi litt mer motivasjon til å gjøre det enda bedre hvis det kan gi meg toppkarakter» og «Det hadde jo sikkert vært gøyere hvis jeg så at oi jeg har fem pluss, da må jo jeg gjøre en liten innsats[...]». I tillegg til dette peker også en av informantene på at dersom vurderingen i kroppsøving hadde vært «godkjent/ikke godkjent» så ville de fleste ha tenkt at de hadde fått godkjent uansett og dermed ikke gidde å yte en skikkelig innsats. Disse funnene samsvarer med tidligere forskning (Aasland & Engelsrud, 2017; Aasland & Næss, 2013) som peker på at det er en utbredt praksis ved flere skoler at innsatsbegrepet aktivt blir brukt i forbindelse med vurderingssnakk i faget for å få elevene til å yte mer. Det å benytte innsats som et virkemiddel i forbindelse med vurdering, vil betegnes som en ytre motivasjonsfaktor, og denne formen for motivasjon har vist seg å kunne være ødeleggende for elevenes læring og læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998; Ryan & Deci, 2000).

Begrepet «Fair play»

Begrepet «Fair play» nevnes ikke direkte i læreplanen i kroppsøving, men kommer implisitt frem i avsnittet om fagets relevans og sentrale verdier. Det blir der gitt informasjon om at faget skal fremme samarbeid, forståelse og respekt elevene imellom. I tillegg kommer det frem i kompetansemålene etter 10. trinn at elevene skal «bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre» og «anerkjenne

ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Ifølge Sæle og Hallås (2020, s. 90) brukes begrepet «fair play» i kroppsøving som et samlebegrep for demokratiske verdier som opplæringen bygger på. Opplæringsloven (1998), paragraf 1-1 legger føringer for formålet ved opplæringen, og her blir følgende begreper som kan forbindes med fair play brukt: samarbeid, forståelse, respekt, tilgivelse, likeverd, solidaritet, demokrati, likestilling, holdninger, etikk og tillit. Begrepet fair play ble mye brukt i LK06. Blant annet kom det frem i formålet til faget at kroppsøving er en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre, og at en forståelse av fair play og utarbeidelse av felles regler er viktige og sentrale deler av faget (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Begrepet var også i LK06 direkte inkludert i kompetansemålene for faget. Ved overgangen til LK20 ble fair play begrepet fjernet fra læreplanen, men det kan tolkes at selv om begrepet ikke lengre eksplisitt omtales i den nye læreplanen, definerer meningsinnholdet det samme. Dette kan for eksempel bekreftes gjennom en sammenlikning av to kompetansemål, et fra LK06 og et fra LK20. I LK06 skal elevene «praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode» mens i LK20 skal elevene «bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre».

Flere av informantene mener at fair play er veldig viktig. Gjennom analysen av intervjuene kan det ses en gjentakende trend hvor fair play-begrepet veldig ofte blir knyttet til, og dukker opp sammen med andre begreper og uttrykk som «teamånd», «innsats», «inkludering», «kroppsspråk», «bygge teamet opp», «samarbeid», «engasjement» og «det å gjøre andre gode». Ettersom fair play ikke eksplisitt er nevnt i læreplanen for kroppsøving, vil begrepet, slik som Sæle og Hallås (2020, s. 90) forklarer, bli brukt som et samlebegrep for demokratiske verdier som opplæringen og kroppsøvingsfaget bygger på. De koblingene til begrepet som informantene beskriver samsvarer med disse verdiene. Informantene uttrykker at de både opplever og ønsker at innsats og fair play blir vektlagt i vurderingen av dem i faget. Det bør derimot likevel pekes på at den enkelte kroppsøvingslærerens forståelse og operasjonalisering av verdier og praksiser som fair play representerer, vil være avgjørende for hvordan det videre vil trekkes inn i vurderingsarbeidet. Det vil her være viktig at kroppsøvingslærere gjennom tolknings- og profesjonsfelleskap innad i, og på tvers av skoler samarbeider om en felles forståelse av begrepet. Dette kan bidra til å sikre en rettferdig vurderingspraksis og medføre føringer gitt av forskrifter og styringsdokumenter for opplæringen blir ivare tatt.

4.2.4 Ferdigheter

Samtlige informanter ga uttrykk for at de opplevde at ferdigheter hadde noe å si for vurdering i faget. Det som er interessant med dette funnet er at flere av informantene begrunnet denne opplevelsen i at gode ferdigheter medførte en høyere innsats. Informant 1 forklarte at han opplevde at dersom en person var god i noe, så ville det virke som om den personen gjorde mer, og at han eller hun dermed ville få en bedre karakter i faget. Informant 2 ga også uttrykk for at dersom man er god i noe, så får man automatisk bedre karakter i faget. Informant 6 fortalte:

Altså det har no litt, altså hvis du er god i sporten da, eller dans eller et eller annet, så vil du jo kunne vise mye mer av ferdighetene og kunne gjøre en større innsats, spesielt hvis du liker det [...] så for enkeltpersoner så kan det stå mellom en 4 og 5, og hvis du vipper mellom de, hvis du da er god i det og viser at du kan det, så kan det vippe deg opp.

Som oppfølgingsspørsmål til dette, ble informant 6 spurt: «Men tror du det er lettere å gi en god innsats hvis du er god i noe, i forhold til hvis du...». Informanten avbrøt meg midt i setningen og la raskt til: «Jeg tror definitivt det er lettere å gi en større innsats hvis du er god i det». Informant 5 viste til noen av de samme tankene. Hun forklarte at hun opplevde at hun fikk et bedre engasjement hvis hun hadde gode ferdigheter i det de holdt på med, og at det også gjaldt motsatt, at hvis hun var dårlig i noe, endte det ofte opp med at hun ble stående og se på eller trakk seg unna. Når informantene ble spurt hvordan de ønsket at de ulike faktorene skulle bli vektlagt i vurderingen, ga fem av seks informanter uttrykk for at ferdigheter burde ha minst å si av de tre gitte alternativene. Informant 5 fortalte at når de hadde fotball i kroppsøvingstimene, så var det alltid noen som var veldig flinke, ofte fordi de gikk på fotball på fritiden, men at det også var mange som ikke spilte fotball og ikke var god i sporten. Hun mente da at det ikke kunne forventes at man er god i alt. Informant 2 ga uttrykk for at: «[...] ferdigheter bør ha minst å si, men at den fortsatt bør ha noe å si». Informant 6 var den eneste informanten som mente at ferdigheter burde bli vektlagt like mye som de andre alternativene, og at alle tre burde stilles likt ved vurderingen i faget.

Begrepet «ferdigheter» blir omtalt flere steder i læreplanen for kroppsøving. Først og fremst blir begrepet presentert gjennom delkapitlet om elevenes «Grunnleggende ferdigheter». Her

blir det gitt informasjon i forbindelse med hvordan elevenes grunnleggende ferdigheter skal inkluderes i kroppsøvingfaget, herav muntlige og skriftlige ferdigheter, leseferdigheter, regneferdigheter og digitale ferdigheter. Videre under kompetansemålene for 10. trinn kommer ferdighetsbegrepet eksplisitt frem i to av kompetansemålene. Det blir her gitt uttrykk for at elevene skal kunne «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» og «bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre». Til slutt blir ferdighetsbegrepet referert til under delkapitlet om underveisvurdering, hvor det kommer frem at elevene skal bruke ferdigheter i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner og bruke sine egne ferdigheter og kunnskaper for at medelever også skal få fremgang i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Utdanningsdirektoratet har utarbeidet følgende artikkel med hensikt om å støtte lærere i vurderingsarbeidet i kroppsøving: *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kommer frem i denne artikkelen at det er kompetansen til elevene som skal vurderes i faget og at kompetansemålene danner grunnlaget for denne vurderingen.

Det kan være interessant å diskutere i hvilken grad de ulike faktorene ferdigheter og innsats skal vektlegges ved vurdering i kroppsøving. Informantene i denne oppgaven opplevde det som utfordrende å svare på spørsmålet om hvordan læreren deres vektla ulike faktorer, og denne usikkerheten samsvarer med funn fra tidligere forskning: Evensen (2020, s. 154) finner at det er stor usikkerhet rundt vurderingspraksis i kroppsøving og Vinje et al. (2021, s. 171) peker på at denne usikkerheten, og utfordringer i vurderingsarbeidet oppstår på bakgrunn av retningslinjenes utydelige presisering av vurderingsgrunnlaget. Ferdighetsbegrepet nevnes i kompetansemålene for faget, men fysiske ferdigheter trekkes kun inn i følgende kompetansemål: «utføre varierte svømmeteknikker og svømme en lengre distanse basert på egen målsetning» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8), hvor elevene spesifikt blir bedt om «å svømme». Det kan likevel stilles spørsmål rundt hvorvidt det går an å argumentere for at følgende verb som brukes i kompetansemålene: «å trene på», «å øve på», «å presentere» og «å utvikle» er ferdighetsladd. Det kan tolkes at fysiske ferdigheter må ligge til grunn for at elevene skal kunne trene på, øve på, presentere og utvikle noe. Vinje et al. (2021, s. 158) ønsker å få avklart nettopp dette; om elevenes ferdighetsnivå fysisk og teknisk er kompetanserelevant for kroppsøving.

Det kan diskuteres om informantenes usikkerhet rundt hvorvidt og i hvor stor grad ferdigheter blir vektlagt ved vurderingen i kroppsøving kan være en konsekvens av at lærerne deres selv

er usikre på det samme. Dette kan medføre at ferdighetsbegrepet inkluderes og praktiseres ulikt på tvers av klasser og skoler, samt at informasjon om hvordan ferdigheter inkluderes er fraværende eller utilstrekkelig. Dette støttes av Vinje et al. (2021, s. 182) som argumenterer for at kompetansemålene gjør det utfordrende for både elever og lærere å forstå hvilke krav som stilles til den faglige progresjonen i sentrale kompetanseområder i kroppsøvfingsfaget. Videre trekkes det frem at dette bør være en viktig forutsetning for å kunne karaktersette på bakgrunn av elevenes faglige kompetanse. Det kommer også frem gjennom intervjuene at flere av informantene mener ferdigheter burde bli minimalt, eller ikke vektlagt i det hele tatt. Det er flere mulige årsaker som kan drøftes i forbindelse med at elever ikke ønsker at ferdigheter skal bli vektlagt ved vurdering i kroppsøving. Det kan tenkes at enkelte elever opplever eller kjenner på at de ikke har tilstrekkelig med «naturlige ferdigheter» innenfor idretts- og bevegelsesaktiviteter. De kan av den grunn tro at de automatisk vil få en dårligere karakter i faget på grunn av det, og kan dermed ville argumentere for at ferdigheter ikke burde bli vektlagt. Det er derimot lite sannsynlig at denne årsaken er gjeldende for informantene i denne masteroppgaven ettersom samtlige av informantene både har høy måloppnåelse i faget og gir uttrykk for at de ofte er fysisk aktiv og driver med organisert idrett på fritiden. Det kan derfor være grunn til å tenke at det foreligger andre argumenter bak uttalelsene deres. Informant 2 ga uttrykk for at hun opplevde at kroppsøvfingsfaget var veldig konkurransepreget, hun forklarte:

[...] det blir veldig mye konkurranser og at man skal gjøre det best mulig, så glemmer man kanskje litt den delen med fair play og innsats, og ja da blir det mer fokus på ferdigheter. [...] Det kan være lett for å tenke mest på seg selv dersom man har høyt konkurranseinstinkt, selv om kroppsøvfingsfaget handler mye mer om samhandling og samarbeid med andre, og det å gjøre andre gode, ikke bare seg selv.

Basert på dette svaret kan det tolkes at det foreligger en opplevelse av at vurdering av, og fokus på ferdigheter kan føre til en negativ konkurransekultur i klassen. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 167) diskuterer hvorvidt konkurranser kan ses på som en didaktisk tilnærming og organiseringsform i kroppsøvfingsfaget. Konkurranser er for mange en naturlig del av hverdagen. Elever konkurrerer på fritiden gjennom idrettsaktiviteter, gaming, blant venner og søsken, og voksne konkurrerer i arbeidslivet. Det trekkes derfor frem at det å unngå konkurranser i kroppsøvfingsundervisningen, vil bety at vi distanserer oss fra det ansvaret vi har i allmenndanningen av elevene. Dette argumentet baserer seg på opplæringsens mål, som er å forberede den enkelte på et fremtidig yrkesliv (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18).

Det pekes derimot på at dersom konkurranser skal brukes i kroppsøvningsundervisningen, vil det være viktig at selve konkurransen og gjennomføringen av den står i forhold til målene for undervisningen, for eksempel ved at formålet med konkurransen trekkes vekk fra det å vinne og over til det å ha best samarbeid.

Begrepet «ferdigheter»

Et av kompetansemålene fra læreplanen i kroppsøving er at elever fra 10. trinn skal «trene på **og** [min utheving] utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Her brukes konjunksjonen «og» mellom «trene på» og «utvikle». Når kroppsøvingslæreren skal vurdere ut fra dette kompetansemålet, må den vurdere 1. hvordan eleven har trent på bevegelsesaktiviteten, og 2. hvordan eleven har utviklet ferdighetene sine i bevegelsesaktiviteten. I de veiledende kjennetegnene på måloppnåelse står det under beskrivelsen av framifrå kompetanse i faget (karakter 6): «Eleven utforsker kroppslig læring gjennom å delta i, og arbeider målbevisst for å [min utheving] utvikle egne ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her er det brukt infinitivmerket «å», istedenfor «og» som ble brukt i kompetansemålet over. Ut fra dette kan det argumenteres for at kjennetegnene på måloppnåelse gir føringer for at en elev kan få karakter 6 i kroppsøving uten at det faktisk har skjedd en utvikling. Her vil kompetansemålene for faget og kjennetegnene for måloppnåelse i faget stå i strid med hverandre og opptre som motsetninger, og det kan oppleves vanskelig å vite om det er selve utviklingen til elevene eller måten det ble trent på inn mot utviklingen som skal vurderes.

Videre kan det også argumenteres for at ordlyden «ferdigheter» er vanskelig å forstå i lys av kompetansemålet som ble nevnt i forrige avsnitt. Overordnet del definerer ferdigheter slik: "Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter." (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 10). Her kan det stilles spørsmål rundt hvilke av disse ferdighetene det er ment at elevene skal trene på, utvikle og bruke i kroppsøving, og følgelig, hvilke av dem kroppsøvingslærerne skal vurdere.

Er nivået på ferdighetene relevant?

Det neste som også bør diskuteres er hvordan verbet «å bruke» er implementert i forskrift og

læreplan sammen med ferdighetsbegrepet. I avsnittet om undervisvurdering i læreplanen til kroppsøving – som er en forskrift som skal følges – gis det informasjon om at elever fra 10. trinn «viser og utvikler kompetanse i kroppsøving på 8., 9., og 10. trinn ved å trene på og **bruke** [min utheving] [...] ferdigheter i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Vinje et al. (2021, s. 184) peker på at det her ikke er samsvar mellom forskrift og kompetansemål. I det nærliggende kompetansemålet fra læreplanen i faget blir det gitt føringer for at elevene skal «trenes på og **utvikle** [min utheving] ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter». Her er betegnelsen «og bruke» byttet ut med «og utvikle». Denne utbyttingen fører til at det kan være vanskelig å argumentere for at nivået på ferdighetene til elevene skal være grunnlag for vurdering i faget ettersom kompetansemålet viser til at det er måten man trener på og selve utviklingen av ferdigheten som skal ligge til grunn for vurderingen, ikke bruken av ferdigheten. At forskriften og kompetansemålene ikke samsvarer kan støtte tolkninger knyttet til at lærere og elever opplever det utfordrende å vite hvorvidt elevenes ferdighetsnivå er kompetanserelevant eller ikke. Det er også interessant å vurdere konsekvenser av bortfallet til ordet «bruke» i kompetansemål ved overgangen fra LK06 til LK20. I LK06 var et av kompetansemålene at elevene skulle «trenes på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 5). Ut fra ordlyden i dette kompetansemålet kan det tolkes at nivået i ferdighetene til elevene er kompetanserelevant, og at fysiske eller motoriske ferdigheter av den grunn også skal tas med i vurderingen i faget. Det finnes altså argumenter på begge sider av spørsmålet om hvorvidt elevenes ferdighetsnivå er kompetanserelevant og videre hvordan ferdighetsbegrepet skal forstås og inngå som en del av vurderingsgrunnlaget for faget. Vinje et al. (2021, s. 184) mener at dette fører til et stort tolkningsrom for lærere, og at vurderingspraksisen i faget følgelig vil bli praktisert ulikt, noe som visere seg samsvarende med uttalelser fra informantene.

Funn i intervjuene indikerer store variasjoner i hvor god kjennskap informantene ga uttrykk for at de hadde til hva som ble forventet av dem i faget. Det bør stilles spørsmål vedrørende hvorvidt dette kan være et resultat av manglende eller dårlig kommunikasjon fra lærer til elev, eller om det kan skyldes lite engasjement eller fraværende fokus fra elevens side. Uavhengig av hva funnene skyldes, vil det at elever sitter på feil eller ufullstendig informasjon i forhold til hvilke forventninger som stilles til dem i faget, kunne føre til at elevene opplever forvirring, stress og frustrasjon, særlig dersom presset i forbindelse med å få god karakter i faget er stort. Dette vil videre kunne resultere i at elevenes læringsutbytte og motivasjon i

faget reduseres. Ettersom forskrift til opplæringsloven (2006, §3-15) fastslår at elevene har rett til å vite hva som blir lagt vekt på i vurderingen av seg selv, og styringsdokumenter for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020a) angir at elevene skal forstå hva som forventes av dem, vil disse funnene indikere en praksis som er uforenelig med forskrifter og styringsdokumenter for opplæringen. Dersom en lærer har gitt nødvendig og tilstrekkelig med informasjon til klassen, men manglende konsentrasjon, oppmerksomhet eller fokus fra elevens side er årsaken til at elever sitter på en feil eller ufullstendig forståelse, kan det være utfordrende å peke på hvem som bør ansvarliggjøres. Det kan likevel argumenteres for at det finnes en rekke forebyggende tiltak som kan forhindre at slike situasjoner oppstår. En god lærer-elev relasjon vil her være viktig og stå sentralt. Dersom en lærer vet om elever som av ulike grunner sliter med å følge med eller konsentrere seg, eller gjør observasjoner som kan tyde på at noen ikke har fått med seg informasjon som blir gitt, kan læreren følge opp disse elevene en til en, eller i mindre grupper. I tillegg til dette vil også jevnlig dialoger med elevene om kompetansemål, kriterier og forventninger i faget i større grad kunne sikre at gitt informasjon blir mottatt og forstått.

4.3 Formativ vurdering i faget

Videre i intervjuet ble informantene stilt spørsmål knyttet til den formative vurderingen i faget. Innledningsvis for dette temaet, var det ønskelig å sikre en felles, samsvarende og riktig forståelse av begrepet. Som tidligere påpekt i kapittel [3.3.1](#) ble det tatt en avgjørelse på at begrepet «underveisvurdering» skulle brukes som erstatning for «formativ vurdering» under intervjuene. Informantene ble derfor først spurt om de hadde hørt om begrepet underveisvurdering tidligere, og om de isåfall ville prøve å forklare hva begrepet betydde. Videre ble utdanningsdirektoratets sin definisjon lest opp for informantene:

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter som elevene gjør alene og sammen med andre, gjennom at de får vurdere eget arbeid i kroppsøving. Læreren skal være i dialog med elevene om utviklingen deres i kroppsøving. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i bevegelsesaktivitet, deltakelse og øvelse

sammen med andre, livredning, uteaktivitet og friluftsliv. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8)

Når en felles forståelse for begrepet lå til grunn, ble informantene videre spurt når de sist fikk underveisvurdering i faget, hvordan underveisvurderingen eventuelt foregikk og i hvilken grad de opplevde underveisvurderingen som motiverende og/eller læringsfremmende. Avslutningsvis ble begrepet underveisvurdering byttet ut med «tilbakemelding», og informantene ble stilt spørsmål knyttet til deres opplevelse av tilbakemeldinger i faget.

4.3.1 Det betyr at vi får tilbakemelding på hvor vi ligger i faget, sånn utover i året

Når informantene fikk mulighet til å prøve å definere underveisvurdering selv, viste 5 av 6 informanter en svak, men felles forståelse av begrepet. Informant 1 svarte: «Det betyr at vi skal få tilbakemelding på hvor vi ligger i faget, sånn utover i året liksom», og de fire andre informantene ga uttrykk for at de oppfattet underveisvurdering som vurderinger som skjer underveis i faget og at de gjennom disse vurderingene skal få vite hvordan de ligger an i faget. Det ble også pekt på at dette var en vurdering de skulle få før de fikk karakteren på karakterkortet. Etter å ha lest opp definisjonen for dem, ble informantene spurt om de hadde hatt fått underveisvurdering i faget, og om de isåfall kunne si noe om når de sist fikk en slik vurdering. Her ga flere av informantene uttrykk for at de aldri hadde fått underveisvurdering i faget før. Informant 2 lo og sa «Ehh aldri», mens informant 5 virket veldig usikker og sa «Øhhh, sikkert... Eller, ehh jeg husker ikke». Informant 1 mente at han kun hadde fått underveisvurdering i form av karakteren han fikk på halvårs-karakterkortet, og at han verken hadde hatt noe form for samtale med kroppsøvlingslæreren eller fått skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger utover selve karakteren som sto på kortet. Informant 3 sa:

Jeg har ikke fått vite sånn hva jeg gjør bra og sånt i faget, med mindre vi har fått en sånn liten tilbakemelding, men jeg har ikke, eller jeg tror ikke vi får sånn veldig mye av det. Jeg fikk vite det på en sånn foreldresamtale at jeg ligger på en sterk femmer eller sekser, og det er vel egentlig det, jeg får ikke vite sånn hva det er som har gjort at jeg ligger der og hva det er jeg kan gjøre med mindre jeg spør.

Informant 4 ga uttrykk for en noe lik opplevelse:

[...] sånn vi hadde nettopp en sånn derre danseoppgave hvor vi lærte oss å lage en egen

dans, som vi skal lære til andre også, og der har vi fått karakter-tilbakemelding, men ikke noe ord, og vi har heller ikke hatt noen sånne samtaler om utvikling eller det som du sa der egentlig.

Videre la hun til:

Men faktisk, i fjor, i niende, så hadde vi en sånn lang periode hvor vi hadde sånn egentrening, hvor vi på en måte tok utgangspunkt i en øvelse vi ville bli bedre i, og så lagde vi et treningsprogram til oss selv da, for å bli bedre, og så på slutten hadde vi en sånn test for å se om vi var blitt bedre og der hadde vi sånn, der ga han ordentlig tilbakemelding på det, så det er kanskje, for det var et ganske stort prosjekt i kroppsøving.. Ja, nei, men jeg synes ikke vi har så veldig mange sånne samtaler.

Informant 6 var den eneste av informantene som ga uttrykk for at han hadde fått underveisvurdering i faget. Han fortalte at de hadde hatt egenstyrt kroppsøvingsundervisning i 9. klasse, og når de da skulle få tilbakemelding på den, fikk de også vite hvordan de hadde gjort det den siste perioden, i tillegg til at de ble gitt informasjon om hva de kunne gjøre bedre frem mot slutten av skoleåret.

4.3.2 En hensiktsmessig, nødvendig men utfordrende underveisvurdering

Både Black og Wiliam (2009) og utdanningsdirektoratet (2020a) presenterer flere viktige prinsipper som skal bidra til å fremme en god formativ vurderingspraksis. Disse prinsippene innebærer for det første at kriterier for måloppnåelse må deles og at elevene skal forstå hva de skal lære og bli informert om hva som blir forventet av dem. Videre skal elevene få vite hva de mestrer, samt få veiledning og tilbakemelding som skal bidra til videre arbeid og læring. Det skal i tillegg legges til rette for at elevene får reflektere over egen læring og faglig utvikling, og samtidig være deltakere i vurdering av eget arbeid, og eiere av egen læring. Styringsdokumenter og forskrifter vedrørende dagens vurderingspraksis gir føringer for at elevene skal bli gitt informasjon om sin kompetanse underveis i opplæringen. Det stilles derimot ingen krav til at lærerne må rapportere hvilket karakternivå elevene befinner seg på (Evensen, 2020, s. 133). Forskrift til opplæringsloven (2006, §3-10) slår fast at denne informasjonen skal gis i form av tilbakemeldinger som har som hensikt å opplyse elevene om hva de får til eller eventuelt ikke får til, og hvordan de kan forbedre seg eller arbeide videre med i faget. Forskriften spesifiserer også at: «Undervegsvurderinga kan vere både munnleg og

skriftleg». Mangel på veiledende informasjon i løpet av opplæringen kan føre til at det oppleves utfordrende for elevene å øke kompetansen sin i faget. Dette støttes av Evensen (2020, s. 135), som synliggjør at tilbakemeldinger som blir gitt kun ved slutten av opplæringen, eller i slutten av en prosess, ikke vil gi elevene muligheter til å nyttiggjøre seg av den, og at de dermed vil kunne oppleve det som utfordrende å øke sin kompetanse. Underveisvurdering er av den grunn både hensiktsmessig og nødvendig, men det kan likevel argumenteres for at den kan oppleves som utfordrende, spesielt på bakgrunn av rammefaktorer som tid og plass som er til rådighet i kroppsøvningsfaget.

Gitt at forskrifter og styringsdokumenter for opplæringen inneholder krav og bestemmelser om, samt gir rettigheter i forbindelse med underveisvurdering, men funn i denne masteroppgaven viser at fem av seks informanter uttrykker at de opplever denne som fraværende, vil det være nødvendig å spørre seg hva dette kan skyldes. Evensen (2020, s. 135) peker blant annet på at tid til rådighet i faget kan føre til lærere opplever underveisvurderingen som utfordrende. Det kan også tenkes at flere lærere og elever kan oppleve organisering av kroppsøvningsundervisningen som en begrensning i møte med mulighetene for å praktisere god underveisvurdering. For eksempel kan en full klasse som skal være i aktivitet i en stor hall, gjøre det vanskelig for lærere å ta ut elever for samtaler, og det kan på den andre siden oppleves som utfordrende for elever å ta fatt i læreren for å stille spørsmål vedrørende vurdering. Det kan selvfølgelig argumenteres for at slike samtaler verken må holdes på «gangen» eller ta lang tid, men for mange elever kan det å bli vurdert på ting de gjør oppleves som et sårbart tema, og de kan av den grunn oppleve det som ubehagelig å få tilbakemeldinger i undervisningssituasjoner hvor medelevene også er til stede. Det kan tenkes at visse begrensninger som kroppsøvningsfaget medbringer, kan føre til at lærere stilles i en posisjon hvor de enten må nedprioritere underveisvurderingen i kroppsøving, eller eventuelt velge å nedprioritere andre arbeidsoppgaver eller fag til fordel for å kunne praktisere god underveisvurdering i kroppsøving.

4.3.3 Hva har underveisvurderingen å si for motivasjonen i faget? Indre vs Ytre motivasjon

Informantene ble videre stilt spørsmål om hvorvidt de opplevde at underveisvurderingen de hadde fått, eventuelt ikke fått, hadde noe å si for deres motivasjon og læring i faget. Her ga samtlige informanter uttrykk for at de mente det ville ha noe å si for både motivasjonen og læringen. Informant 3 svarte:

Ja., fordi når du vet hva du kan gjøre bedre, så er det jo også sånn, da er det jo rom for at du skal bli bedre. Hvis du ikke vet hva det er du kan gjøre bedre, så er det vanskelig å bli bedre i det. Så jeg ville sagt at det har ganske mye å si, og det er jo også veldig gøyt å få høre hva du er flink til og hva det er du gjør riktig, så kan du gjøre mer av det.

Både informant 1, 5 og 6 knyttet spørsmålet direkte mot karakteren deres og forklarte at dersom de fikk vite underveis at de vippet mellom karakter fem og seks, eller at de lå an til å få en høy karakter, så ville det motivere dem til å prøve hardere eller gi litt ekstra innsats. Informant 6 forklarte at dersom han fikk beskjed om at: «[...] hvis jeg gjør en bedre innsats innen forskjellige ting da innen forskjellige tema, sport og dans og sånt, så kan det gi en litt mer motivasjon til å gjøre det enda bedre hvis det da kan gi meg toppkarakter». Det kan her stilles spørsmål rundt hvorvidt motivasjonen deres i faget er knyttet til karakteren eller læringen. Evensen (2020, s. 135) skiller mellom indre og ytre motivasjon, hvor indre motivasjon kjennetegnes av at elever har en interesse for, eller finner glede i handlinger. Elevene opplever da handlingene i seg selv som spennende, og har dermed lyst til å lære. Ytre motivasjon på den andre siden handler om at elevene utfører handlinger under påvirkning av ytre faktorer som for eksempel belønning, straff, samvittighet eller forventninger. I denne sammenheng kan god karakter i faget tolkes som noe informantene ser på som en belønning eller forventning, og det kan derfor tolkes at de motiveres av ytre faktorer fremfor indre faktorer. Tidligere forskning og litteratur som tar for seg sammenhengen mellom læring og motivasjon peker på at ytre motivasjon kan ta fokus vekk fra læring og over på resultater, og at denne formen for motivasjon kan være ødeleggende for elevenes læring og læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998; Ryan & Deci, 2000). Utfallet av indre motivasjon på den andre siden er motsatt rettet. Elever som styres av indre motivasjon vil oppleve en positiv effekt på læringen og læringsutbyttet. Det trekkes også av Evensen (2020, s. 136) frem at karakterer defineres som en ytre motivasjon, og han påpeker at hyppig karaktersetning kan ha negativ virkning for underveisvurderingen i faget.

Informant 4 og 6 pekte på at underveisvurderinger i form av en-til-en-samtaler med læreren ville kunne ha noe å si for deres motivasjon og læring i faget. Informant 6 forklarte at når han tidligere har hatt slike samtaler i andre fag, så spør han alltid hva han gjør bra og hva han bør jobbe med videre. Han forteller videre at dette resulterer i at han får en større forståelse innenfor faget, og at det da frister mer å jobbe med det både på skolen og hjemme. Informant 4 svarte:

Ja, ja, det synes jeg faktisk, fordi da viser læreren, altså når man har sånn samtaler med bare læreren, så viser jo læreren at han på en måte er interessert i elevens engasjement i gymmen og ja, sånne ting [...], og fordi da sier jo læreren kanskje hva, hvilke type gym som jeg er veldig god i, og så sier han jo det som jeg kan bli bedre i, og da får jeg jo liksom mer motivasjon til å bli bedre akkurat der, og bare holde det andre gående. Sånn at da vet man jo mye mer hva man skal forbedre og sånne ting, så en sånn samtale vil jo selvfølgelig hjelpe på, ja.

I forbindelse med elevsamtaler, har elevene rett til samtale én gang i halvåret om deres utvikling i faget. Dette blir fastsatt gjennom forskrift til opplæringsloven (2006, §3-7): «Elevar [...] har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale om deira utvikling i faga. Den kan gjennomførast i samband med samtalen med foreldra [...]». Det som er interessant å diskutere, er at det ikke blir gitt noe føringer for hvem denne samtalen skal være med, og det kommer ikke frem at samtalen skal være med faglærer. Av den grunn er det derfor en vanlig praktisering at denne samtalen tas i forbindelse med de årlige foreldresamtalene, og denne praktiseringen samsvarer også med funn i denne masteroppgaven, og kommer til syne gjennom følgende sitater: «Jeg fikk vite det på en sånn foreldresamtale at jeg ligger på en sterk femmer eller sekser, og det er vel egentlig det» og «[...] jeg har ikke noe minne at vi har hatt så veldig mange tilbakemeldinger i faget, sånn utenom den der lille gangen da vi hadde sånn utviklingssamtale». Informant 4 forklarte også:

[...] vi har ikke noen sånne samtaler med gymlæreren, men det er jo noen som har gymlæreren vår som kontaktlærer, så da har de jo på en måte en utviklingssamtale med han da. Men altså i en sånn utviklingssamtale, så snakker man jo om alle fag egentlig, ja så det er jo kanskje på en måte der det kommer litt frem, men altså hvis det ikke er med gymlæreren din, så kan jo ikke de andre lærerne si så veldig mye om det, så..

4.3.4 Tilbakemelding i faget: «Han bare på en måte setter i gang en aktivitet og så ser han egentlig bare på»

Avslutningsvis, knyttet til temaet om formativ vurdering, ble informantene stilt spørsmål om de fikk mye tilbakemeldinger generelt i faget. Her svarte halvparten av informantene at de fikk tilbakemeldinger og halvparten at de ikke gjorde det. Informant 1 svarte: «Det er for det meste sånn "bra" eller noe sånt, det er ikke noe sånn liksom "hvis du hadde gjort det så hadde

du blitt bedre"», og informant 5 forklarte at hun hadde fått tilbakemelding på at servern hennes i volleyball var bra. Tilbakemeldingene som informant 1 og 5 forklarte at de fikk, ser ut til å være knyttet til en enkelt prestasjon. Evensen (2020, s. 136) kommenterer at slike tilbakemeldinger sjeldent gir god læringseffekt, og legger videre til at en tilbakemelding bør ha som hensikt å hjelpe elevene fremover i sitt arbeid, og at det er viktig at elevene får noe ut av veiledningen de får. Dette støttes også av Black og Wiliam (2009, s. 8) som trekker frem prinsippet om fremoverrettet tilbakemelding og forskrift til opplæringsloven (2006, §3-10), som beskriver at en tilbakemelding ikke bare bør gi informasjon om hva eleven får til eller ikke får til, men også om hvordan eleven kan forbedre seg eller arbeide videre i læringsprosessen. Denne formen for tilbakemelding går innunder det Hattie og Timperley (2007) beskriver som tilbakemelding på oppgavenivå. Her gis det tilbakemelding på et resultat, og informasjonen forteller noe om hvor godt en oppgave er utført (Referert i Gamlem, 2022, s. 89).

Informant 3 ga uttrykk for at de hadde fått tilbakemelding på en danseoppgave de tidligere hadde hatt, men legger også til at hun ikke hadde fått noe tilbakemelding i faget utover den ene gangen. Videre ble hun spurt om hun fikk tilbakemeldinger i timene når hun gjorde noe bra eller hvis det var noe hun kunne bli bedre på, og da svarte hun: «Det har jeg ikke fått, men jeg får jo høre at jeg er flink i kroppsøving, men jeg får ikke vite helt konkret hva det er jeg gjør som er så bra liksom». En slik tilbakemelding, hvor informanten får vite at hun er flink i faget, men ikke får tilbakemeldinger som er rettet mot en prestasjon eller oppgave kategoriseres som tilbakemelding på personnivå (Hattie & Timperly, 2007, referert i Gamlem, 2022, s. 95). En slik tilbakemelding vil sjeldent kunne føre til økt forståelse av oppgaver, eller forpliktelser til videre arbeid. Det kan her diskuteres hvorvidt en slik tilbakemelding egentlig vil ha en negativ effekt, til tross for at tilbakemeldingen er positiv. Informanten virket også å uttrykke frustrasjon i forbindelse med at hun ikke spesifikt ble fortalt hva som var bra eller hva hun kunne bli bedre på. De samme funnene fant Gamlem og Smith (2013) i deres studie, hvor flere elever ga uttrykk for at det var vanskelig å skape mening ut av vage tilbakemeldinger som ikke ga noe informasjon om hvordan de kunne forbedre seg. Informant 2 og 4 ga på den andre siden uttrykk for at de ikke fikk noe tilbakemeldinger i faget i det hele tatt, og informant 4 forklarte at hun opplevde at læreren hennes var mer observant, at han kun observerte uten å si så mye: «Han bare på en måte setter i gang en aktivitet og så ser han egentlig bare på». Tidligere forskning peker på at elevers motivasjon for læringsarbeid reduseres ved overgang til ungdomsskolen (Bru et al., 2010). I tillegg viser forskning at

læringsstøttende tilbakemelding fra lærer til elev avtar etter 5. trinn (Wendelborg et al., 2020). Dette samsvarer med funnene i denne masteroppgaven ettersom flere av informantene uttrykker at tilbakemeldinger i faget er enten fraværende, sjeldne eller prestasjonsrettet. Det kan dermed ses en sammenheng mellom funnene til Bru et al. (2010), Wendelborg et al. (2020) og funnene i denne masteroppgaven.

Informant 6 var den eneste av informantene som ga uttrykk for at han hadde opplevd en tilbakemelding som veiledende, han forklarte:

Ja, altså nå har vi spilt volleyball i det siste [...] og da var det sånn, hver gang vi gjorde noe bra så var det liksom veldig positive kommentarer, men også i starten var det liksom, alle sto bare rett opp og ned da når de andre hadde ballen, så da fikk alle liksom kritikk på at vi måtte stå liksom og være klar, så mest positivt, men vi får også sånn veiledningskritikk og.

Denne formen for tilbakemelding vil kategoriseres innenfor prosessnivået. Her tar tilbakemeldingen for seg prosessene som er relatert til oppgaven og fokuserer på å gi elevene forståelse for hvordan de kan arbeide for å nå mål (Hattie & Timperly, 2007, referert i Gamlem, 2022, s. 91). Informanten beskrev denne formen for tilbakemelding som «veiledningskritikk» og forklarte at de hadde fått kritikk på hva de gjorde «feil» og deretter blitt forklart hva de burde gjøre, for så å få positive tilbakemeldinger når de gjorde det riktig. Denne formen for tilbakemelding samsvarer også med Black og Wiliam (2009, s. 8) sitt prinsipp om fremoverrettet tilbakemelding. Det som informanten beskriver som «veiledningskritikk» kan også sammenliknes med føringer som blir gitt i forskrift til opplæringsloven (2006, §3-10) hvor det kommer frem at elevene skal få informasjon om hvordan de kan forbedre seg og arbeide videre med en oppgave for å nå et mål.

4.4 Karakter i kroppsøving

Informantene ble avslutningsvis i intervjuet stilt spørsmål om hvilke fordeler og ulemper de opplevde, eller erfarte kom av at de fikk tallkarakter i faget. Dette ble de spurt om ettersom karakter i kroppsøving er et mye omdiskutert tema og en aktuell diskusjon innenfor vurderingen i faget. Debatten om karaktersetting i kroppsøvingsfaget fremstår som svært sprikende og omfattende ettersom det enda foreligger store forskjeller i kroppsøvingslæreres vurderingspraksis og bakgrunnen deres for karaktersetting. Mange vil nok kategorisere disse

forskjellige praksisene i bolkene «moderne og oppdaterte» og «gammeldagse og utdaterte», men Vinje (2021) tror at forskjellene heller bør begrunnes som et resultat av manglende samsvar mellom læreplan og styringsdokumenter. Vinje (2021) viser i sin artikkel til at flere elevstemmer knyttet til debatten om karakter i kroppsøving, beskriver kroppsøvingfaget som et idrettsfag, som er preget av testing av idrettslige ferdighetsnivå og fysiske egenskaper. En karakter i faget som baserer seg på et slikt vurderingsgrunnlag vil være motstridende med gjeldende styringsdokumenter for vurdering i faget. Vinje (2021) peker derfor på at å debattere en karaktersetning i faget ut fra foregående formuleringer vil bli feil, men trekker videre frem at de erfaringene, og det faget som beskrives at elevstemmene vil likevel være både relevant og opplysende i karakterdebatten. Dette er interessant å diskutere, spesielt ettersom ingen av informantene i denne masteroppgaven ga uttrykk for de samme beskrivelsene. Til tross for at informantene uttrykte usikkerhet rundt hva som ble vektlagt i vurderingen og hva som ble forventet av dem, trakk samtlige av informantene likevel inn følgende ord og uttrykk: «innsats», «lagånd», «fair play», «gjøre andre gode» og å «gi gode tilbakemeldinger til medelever» som avgjørende for å kunne oppnå høy måloppnåelse i faget. Disse kriteriene vil i større grad være i tråd med styringsdokumenter for vurdering i faget, men også sammen med funnene til Vinje (2021) bekrefte påstanden om store forskjeller i kroppsøvingfagets vurderingspraksis.

4.4.1 Argumenter for og fordeler med karakter i kroppsøvingfaget

Når informantene ble spurt om hvilke fordeler de opplevde at tallkarakter i faget kunne medføre, brukte samtlige av dem lang tid og fremsto som veldig usikre på hva de egentlig skulle svare på spørsmålet. Både informant 2 og 5 forklarte at karakter ville virke positivt dersom enkelte elever slet i andre teoretiske fag, men gjorde det bra i praktiske fag som kroppsøving. Informant 2 svarte: «Det er jo at, de som ikke er så sterk teoretisk, kan forbedre snittet eller vise hva de kan i fysiske og praktiske fag», og informant 5 forklarte: «Ehh, det er jo kanskje det at hvis du ikke liker skolen og sånn at det er slitsomt, så er det sånn "Men jeg har fem pluss i gym", så da er det, det hjelper kanskje litt på motivasjonen til de andre fagene i skolen [...]». Vinje (2021) peker på at dersom kroppsøvingkarakteren forsvinner, vil elevenes læring i kroppsøving forsvinne fra grunnlaget for opptak til videregående opplæring, og etter hvert høyere utdanning. Det samme trekkes frem av utdanningsdirektoratet (2022e), som beskriver at kroppsøvingkarakteren har stor betydning for elevenes inntak til

videregående opplæring, videre studier og for fremtidig arbeidsliv.

Informant 5 la videre til: «[...] men hvis du hadde hatt sånn godkjent/ikke godkjent, så hadde vel sikkert de fleste fått godkjent på en måte, og da hadde det vært litt sånn "Ja, alle får jo godkjent uansett så". Folk hadde kanskje ikke gidde å gi en skikkelig innsats». Her blir igjen karakteren koblet opp mot **innsatsen** i faget, noe som medfører at det kan være grunn til å spørre om dette speiler et resultat- og prestasjonsorientert klima, noe som isåfall vil være motstridende med fagets formål, og dermed heller kunne vurderes som et argument mot karakter, fremfor et argument for karakter. De andre informantene ga uttrykk for at en tallkarakter gir et mer konkret svar på hvordan man ligger an i faget og at det er mer spesifikt enn andre type vurderinger som godkjent/ikke godkjent, deltatt/ikke deltatt, eller høy/middels/lav måloppnåelse. Informant 4 ga også uttrykk for at hun synes det var bedre å få tallkarakter enn deltatt/ikke deltatt. Hun begrunnet dette med at : «[...] det er ikke så lett å vite om man har gjort det bra eller om man har gjort det dårlig på en måte i faget, så jeg vil si at en sånn tallkarakter er greie å få som tilbakemelding eller som vurdering da». Her blir karakteren på den andre siden koblet opp mot **læringen** i faget. Selv om tidligere forskning peker på at ytre motivasjon, som for eksempel karakter vil ta fokuset vekk fra læring og over på resultater, og at dette vil være ødeleggende for elevenes læring (Black & Wiliam, 1998; Ryan & Deci, 2000), kan det likevel argumenteres for at dette ikke alltid vil være tilfellet, og at elever kan oppnå både god læring og høyt læringsutbytte i faget selv om de motiveres av målet om å få en god karakter. Dette bør imidlertid ikke føre til at viktigheten av underviesvurdering blir neglisjert.

Flere lærere er opptatt av at læring i kroppsøvningsfaget ikke skal defineres som underordnet eller mindre verdt enn læring i andre fag (Vinje, 2021). Videre forklares det at dersom læringsfag skal ha karakter på ungdomstrinnet og ved videregående opplæring, og kroppsøving er et læringsfag, så skal kroppsøving også ha karakter på disse trinnene. Dette støttes i Sæle et al. (2021) sin artikkel hvor de skriver:

Å hevde at faget ikke skal ha karakter, vil bli det samme som å si: "vi har ingen spesifikke kvaliteter, innsikter, forståelser og læringserfaringer som vi vil ha våre elever med på - og vi vil ikke verken bruke elevmedvirkning, formative og muntlige tilbakemeldinger som over tid og i prosessen skal føre frem mot en sluttvurdering og kunnskap elever skal sitte igjen med". (Sæle et al., 2021)

4.4.2 Argumenter mot og ulemper med karakter i kroppsøvingsfaget

Informantene ble også spurt hvilke ulemper de opplevde at tallkarakter i kroppsøvingsfaget kunne medføre. Informant 1 forklarte her at han opplevde at det kan være litt enkelt for læreren å bare «sette et tall», og informant 2 pekte på at tallkarakterer kunne føre til at man mister motivasjonen i faget, spesielt dersom man fikk en dårligere karakter enn forventet. Informant 3 trakk frem et viktig poeng: «Det kan være et litt sånn sårbart tema [...] og mange har forskjellige grunner til hvorfor de ikke vil gjøre den og den tingen også, og det er veldig synd at det går, altså at psykisk helse går utover karakteren din da», men hun forklarer videre at hun selv synes det er gøy å få karakter, og både hun og informant 4 ga begge uttrykk for at de synes det var positivt med karakter i faget.

Evensen (2020, s. 138) legger frem i sin bok argumenter for og imot en karakterfri underveisvurdering. Her trekker han blant annet frem at forskning peker på at vurdering med karakter skaper et økt fokus på prestasjon og sammenlikning, og at karakteren av den grunn være ødeleggende for elevenes læring. Det samme pekes på av Black og Wiliam (1998) og Ryan og Deci (2000). Evensen (2020, s. 138) definerer videre dette som danningen av et resultat- og prestasjonsorientert klima. Som tidligere pekt på, kan noen av de samme funnene tolkes gjennom intervjuene i denne masteroppgaven. Når informantene fikk spørsmål rundt deres opplevelse av hva underveisvurdering hadde å si for deres motivasjon og læring i faget, knyttet flere av informantene motivasjonen sin i faget opp mot karakteren. Informant 5 ga uttrykk for at: «hvis jeg får beskjed om at jeg ligger for eksempel mot en veldig høy karakter, så kan det hende jeg fortsetter å prøve veldig». Informant 6 ga uttrykk for det samme når han forklarte at dersom han fikk beskjed om at han lå godt an til å få en toppkarakter, men måtte bare gi litt mer innsats, så ville det gi han mer motivasjon i faget. På bakgrunn av dette vil det også her ses et resultat- og prestasjonsorientert klima, men det vil likevel være aktuelt å diskutere hvorvidt elevene selv opplever at denne formen for motivasjon er ødeleggende for læringen i faget eller ikke. Selv om Evensen (2020, s. 138) argumenterer for en karakterfri underveisvurdering, og ikke sluttvurdering, kan det drøftes om poengene han trekker frem, også kan være gjeldende for en karakterfri halvårs- og standpunktvurdering.

Videre forklarte informant 5 at en ulempe kunne være: «At folk blir veldig opptatt av gym på en måte, og at det blir veldig mye konkurranser og at man skal gjøre det best mulig, så glemmer man kanskje litt den delen med fair play og innsats og ja da blir det mer fokus på

ferdigheter». Det kan her være noe utfordrende å tolke om informanten siktet til medelever som glemmer fair play og innsats, og fokuserer på ferdigheter, eller om det var læreren hun mente. Dersom informanten her siktet til medelever som glemmer fair play og innsats, kan det på den ene siden argumenteres for at dette kun vil gå utover de elevene det gjelder og at de da vil «fortjene» en dårligere karakter i faget. På den andre siden kan det drøftes om dette vil kunne ha en negativ virkning på resten av klassen, ettersom flere av kompetansemålene for faget innebærer samspill mellom elevene. Dette vil peke på viktigheten av å sikre at elevene er innforstått med hva som er grunnlaget for vurdering i faget og hva som kreves for å oppnå høy måloppnåelse.

Som nevnt foregående i [innledningen](#) til dette delkapitlet, peker Vinje (2021) på at store forskjeller i kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis bør begrunnes i manglende samsvar mellom læreplan og styringsdokumenter. Det kan også drøftes om dette kan være et argument for å fjerne karakter i kroppsøving, i hvert fall midlertidig, frem til det blir gitt klarere retningslinjer. Et av kompetansemålene for kroppsøvlingsfaget handler om at elevene skal trene på og utvikle ferdigheter. Kriterier for hva som anses som kompetanserelevant i faget er uklart og utydelig formulert når det kommer til elevenes forutsetninger, elevenes fremgang og nivå på ferdigheter som elevene skal utvikle. Vinje og Brattenborg (2020) trekker i sin artikkel frem at uklare retningslinjer knyttet til elevenes forutsetninger, og ikke-eksisterende retningslinjer knyttet til grad av fremgang og ferdighetsnivå fører til en urettferdig karaktersetting. Det er her relevant å diskutere hvorvidt tolkningsrommet til lærere blir for bredt. Det vil kunne argumenteres for dette ettersom en ulik vurderingspraksis kan føre til at to like elever med to forskjellige kroppsøvlingslærere kan bli vurdert på ulikt grunnlag. For eksempel kan lærer 1 vurdere på bakgrunn av elevenes forutsetninger, fremgang og motoriske ferdigheter, mens lærer 2 ikke gjør det. Likevel vil begge lærerne kunne oppfatte seg som innenfor tolkningsrommet i retningslinjene som er gitt (Vinje & Brattenborg, 2020). Flere andre studier peker på den samme konklusjonen om at individuelle tolkninger fører til ulik og urettferdig vurderingspraksis (Larsen, 2022; Tveit, 2017; Vinje et al., 2021; Øyehaug, 2016). Annerstedt (2010, s. 237) trekker frem at en karakter i én klasse skal tilsvare den samme karakteren i en annen klasse, noe som motbevises av tidligere forskning på feltet.

4.5.3 Målet må være en mer rettferdig og forutsigbar vurderingspraksis

Gjennom intervjuene i denne masteroppgaven kommer det tydelig frem at flere av

informantene opplevde det som utfordrende å beskrive fordeler og ulemper med tallkarakter i faget. Samtidig ga flere av dem uttrykk for at de ønsket at det skulle være tallkarakter i faget, noe som støttes av Elevorganisasjonen. I et intervju om karaktersetting i kroppsøving faget ga Edvard Botterli Udnæs, påtroppende leder i Elevorganisasjonen, uttrykk for stor bekymring i forbindelse med læreres usikkerhet rundt vurdering i kroppsøving. Videre la han til: «Vi vil ha karakter i kroppsøving fordi vi ønsker at fagene skal være likestilt. Uten karakter kan gym fort bli et liksom-fag» (Brandvol, 2021).

Informant 1 forklarte derimot at: «Det er litt enkelt, å bare sette et tall da». Dette poenget støttes av Vinje et al. (2021, s. 185), som beskriver at det foreligger et manglende samsvar mellom formuleringene i læreplanen i kroppsøving faget, ordlyden i retningslinjene for vurdering, og lærernes muligheter for å gjennomføre en rettferdig vurderingspraksis. Følgende tre faktorer kan gjøre det utfordrende for kroppsøvingslærere å sette et tall på elevene, og for noen lærere kan det tenkes at vurderingspraksisen nærmest resulterer i «å bare sette et tall». Vinje et al. (2021, s. 187) konkluderer videre med at det på kort sikt kan være fornuftig å fjerne karakteren i kroppsøving på grunn av manglende rettferdig grunnlag, men at det på lang sikt bør gjennomgås en endringsprosess som bør ha som mål å sikre en mer rettferdig vurderingspraksis og mer forutsigbarhet blant lærere og elever. Det trekkes her frem fem kjennetegn som vil være sentrale i en slik endringsprosess:

1. tydeliggjøre hvilke elevforutsetninger som skal knyttes til vurderingen av hvilke kompetansemål – samt en indre sammenheng der de samme elevforutsetningene anses som relevante i forbindelse med andre tilsvarende kompetansemål og -områder
2. eksplisitt knytte innsatsbegrepet til prosesser der det er mulig for læreren å kartlegge, observere og reelt vurdere
3. fjerne kompetansemålsformuleringer som det er mulig å forstå dithen at de skal basere seg på i hvor stor grad elever har utviklet seg/hatt fremgang
4. tydeliggjøre den faglige progresjonen i kompetansemålsbeskrivelsene
5. avklare i åpenbart bindende form – forskrift eller rundskriv – om elevenes nivå i idrettslige og motoriske ferdigheter (ikke) er kompetanserelevante

Vinje et al. 2021, s. 185

5.0 Avslutning

5.1 Konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven var å innhente informasjon om et utvalg elever fra 10. klasse sine erfaringer og opplevelser knyttet til vurdering i kroppsøvfingsfaget. For å belyse disse erfaringene og opplevelsene er det benyttet styringsdokumenter og forskrifter for opplæringen og tidligere forskning på feltet. Basert på dette kan det trekkes noen konklusjoner som vil svare på oppgavens problemstilling: «Hvilke erfaringer og opplevelser har et utvalg elever fra 10. trinn med vurdering i kroppsøving?» og tilhørende forskningsspørsmål: «På hvilken måte erfarer elevene klarhet rundt hvordan de blir vurdert i kroppsøvfingsfaget?» og «I hvilken grad opplever elevene den formative vurderingen som motiverende og læringsfremmende?». For å svare på disse, vil konklusjonen oppsummere funn med utgangspunkt i tre av kategoriene som ble brukt i kapittel 4.0: «Kompetansemål og mål for faget», «Informasjon om vektlegging i forhold til vurdering i faget» og «Formativ vurdering i faget».

Samtlige informanter ga uttrykk for manglende eller dårlig kjennskap til kompetansemålene for kroppsøvfingsfaget. Flere av informantene mente at læreren deres omformulerte kompetansemålene og brukte andre ord og uttrykk for å beskrive mål for faget. Noen av informantene forklarte at læreren la ut mål for faget på classroom, men at målene sjeldent ble gjennomgått i undervisningen.

Etter å ha blitt spurt hvordan informantene opplevde at følgende alternativ: «orden og oppførsel», «innsats og fair play» og «ferdigheter» ble vektlagt i vurderingen i faget, ga flere av informantene uttrykk orden og oppførsel sjeldent ble tatt med i vurderingen. Samtlige informanter oppga derimot at innsats og fair play ble høyt vektlagt, mens ferdigheter ble middels til høyt vektlagt. Flere av informantene argumenterte også for at ferdigheter ville spille inn på innsatsen, og dermed bli indirekte vektlagt, ettersom at hvis du var god i noe, ville det automatisk bli lettere å gi en god innsats. De beskrev at det samme også gjaldt motsatt, altså at dersom man var dårlig i noe ville det være utfordrende å vise god innsats. Alle informantene ønsket at innsats og fair play skulle bli mest vektlagt, og at ferdigheter på den andre siden skulle ha veldig lite eller ingenting å si. Flere av informantene argumenterte også for at orden og oppførsel burde ha mer å si, og begrunnet dette med viktigheten av å oppføre seg, følge med og ikke forstyrre undervisningen.

Fem av seks informanter opplevde undervisvurdering i faget som fraværende. Ingen av informantene hadde hatt én til én samtaler med faglærer, og flere av dem ga uttrykk for at kroppsøvfingsfaget fikk liten plass i de årlige foreldresamtalene. To informanter ga uttrykk for at de ikke fikk noe som helst tilbakemelding i faget, mens to andre oppga at de kun fikk korte kommentarer som «bra» eller «du er flink», og at de ikke var fremoverrettet. Kun én av informantene beskrev tilbakemeldinger i faget som læringsfremmende og formulerte de som "veiledningskritikk". Videre i intervjuene ble det signalisert at samtlige informanter trodde at dersom de hadde fått en bedre undervisvurdering, ville det ha mye å si for deres motivasjon og læring i faget.

Forskrift til opplæringsloven (2006, §3-3) spesifiserer at formålet med vurdering er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis. Det blir videre informert om at grunnlaget for vurdering er kompetansemålene fra læreplanen, og at elevene skal være kjent med disse. I tillegg til dette blir det gitt føringer for at undervisvurdering i fag skal være en integrert del av opplæringen. Undervisvurderingen kan være både muntlig og skriftlig, og den skal ha som mål å fremme læring, tilpasse opplæringen og å bidra til at elevene øker sin kompetanse i faget. Grunnlaget for vurdering i kroppsøving er kompetansemålene, og lærerene er forpliktet til å klargjøre og dele kriterier for måloppnåelse med elevene (Black & Wiliam, 2009, s. 8; Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-3). Basert på funn i denne masteroppgaven, kan det virke som om det er en utbredt praksis blant lærere å omformulere kompetansemål for å gjøre dem mer forståelig for elevene. Dette stemmer overens med tidligere forskning (Evensen, 2020, s. 34). Utdanningsdirektoratet (2020b, s. 1) har utarbeidet kjennetegn for måloppnåelse i kroppsøvfingsfaget. Disse kjennetegnene har som hensikt å støtte lærere i vurderingsarbeidet, samt å bidra til felles nasjonale retningslinjer for vurdering.

Basert på funn fra de seks kvalitative intervjuene, kan det tolkes at det foreligger et behov for å forbedre læreres vurderingspraksis i kroppsøvfingsfaget. Dette kan ses i samråd med tidligere forskning som indikerer at flere lærere opplever vurderingen i faget som utfordrende. Denne praksisen kan synes å forbedres gjennom økt forståelse av, og kunnskap om faguttrykk og fagbegreper. I tillegg kan det legges opp til en utforming av tydeligere og bedre definerte formuleringer av, og retningslinjer for vurdering.

Denne masteroppgaven er gjennomført med et begrenset utvalg informanter og funnene kan av den grunn ikke generaliseres til å gjelde for alle elever ved ungdomsskolen i Norge. Selv om det har vært en bevissthet rundt det, bør det trekkes inn at innsamling av data, analyse og diskusjon kan være påvirket av forskers forforståelse og erfaringer. Funn i oppgaven kan ikke si noe om læreres vurderingskompetanse, og det er viktig å fremheve at diskusjonen og konklusjonen i denne masteroppgaven ikke er ment som en kritikk av lærere. Det vil også være viktig å tydeliggjøre at læreres stemme ikke er forsket på i denne masteroppgaven, men at det likevel er valgt å inkludere læreres erfaringer gjennom tidligere forskning. Dette er kun gjort for å belyse, støtte og bekrefte informantenes opplevelser og erfaringer. Det er videre ønskelig å formidle at dette ikke hadde vært nødvendig, ettersom at barn og unge er autonome mennesker som skal tas på alvor. De har rett til å bli hørt og stemmen deres er viktig. Elever er aktive deltakere i undervisning, og utsettes kontinuerlig for vurdering i skolen. På bakgrunn av dette, er elevenes egne opplevelser og erfaringer svært viktig å forske på. Resultater og kunnskaper som denne masteroppgaven bidrar med bør derfor ses på som en påminnelse og presisering av nettopp dette, samt at den bidrar med økt kunnskap på feltet.

5.2 Veien videre

Målet med denne masteroppgaven var å løfte frem et utvalg elevers opplevelser og erfaringer i forbindelse med vurdering i kroppsøvfingsfaget. Det er rettet særlig oppmerksomhet mot kjennskap til kompetansemål og kriterier for måloppnåelse, formativ vurdering, vektlegging ved vurdering og karakterdebatten. Tidligere forskning knyttet til vurdering i kroppsøvfingsfaget har vært dominert av lærerperspektivet eller et elevperspektiv, men hvor det er brukt elever fra den videregående skolen. Forskning på elever fra ungdomsskolen har vært økende de siste årene, og kunnskap fra denne studien kan bidra på feltet. Det ses likevel et behov for ytterligere forskning som bruker et elevperspektiv fra ungdomsskolen. Dette behovet oppstår særlig i lys av innføringen av LK20 og medfølgende nye begrep og formuleringer tilknyttet kompetansemålene for kroppsøvfingsfaget.

Funn i denne masteroppgaven indikerer at flere av informantene ga uttrykk for dårlig, misvisende og fraværende kjennskap til kompetansemål og forventninger i faget. I tillegg avdekker masteroppgaven stor usikkerhet blant informantene vedrørende hvilke faktorer som blir vektlagt ved vurdering av dem i faget, og tidligere forskning viser at denne usikkerheten også er å finne hos kroppsøvfingslærere. Uklare formuleringer og retningslinjer for vurdering i

faget resulterer i at lærere opplever vurderingspraksisen som utfordrende. Det kan derfor være interessant å undersøke hvilke tiltak som bidra til å redusere denne usikkerheten. Videre fremgår det av intervjuene at informantene opplevde underveisvurderingen i faget som mangelfull og utilstrekkelig. Dette er forenelig med tidligere forskning. Ettersom underveisvurdering skal være en integrert del av opplæringen, vil disse funnene illustrere viktigheten av forskning knyttet til denne formen for vurdering, men også behovet for å sikre at underveisvurderingen i større grad blir implementert som en del av kroppsøvingsfaget. Det kan være interessant å forske på, og diskutere videre hvorvidt denne implementeringen kun bør skje på individnivå eller om det bør gjøres tiltak også på overordnet nivå.

6.0 Referanseliste

- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving – problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I: K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 233-254). Tapir Akademisk Forlag.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Brandvol, I. (2021, 20. mars). Ber om karakter-stans i gym. *Verdens Gang*.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/M3EKGM/ber-om-karakter-stans-i-gym>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522842>
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:nonb_digibok_2008080100096
- Eksamenssekretariatet (1998). *Kroppsøving på grunnskolens ungdomstrinn. En veiledning for vurdering med og uten karakter*. Statens Utdanningskontor.
- Engh, R. & Gran, L. (2021). *Vurdering for læring i skolen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Forente nasjoner (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991*. (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

- Farestveit, C. H. H. (2020). *Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet i kroppsøving - En kvalitativ studie om noen ungdomsskoleelevers fortellinger om, og ønsker for, vurdering i kroppsøving*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
<https://hdl.handle.net/11250/2658758>
- Forskningsetikkloven (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23/>
- Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Gamlem, S. M. (2022). *Tilbakemelding og vurdering for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of feedback. *Assessment in education: Principles, policy & practice*, 20(2), 150-169.
<https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001632>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grunnlova (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Høines, J. H. (2009). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet: tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevmedvirkning*. Vormedal Forlag.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» - læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norden*, 12(1), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Klenowski, V. (2009). Assessment for Learning revisited an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263–268.
<https://doi.org/10.1080/09695940903319646>
- Klette, K. (2003). Lærerens klasseromsarbeid; interaksjons- og arbeidsformer I norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Synteserapport* (s. 39-76). Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: en innføring*. Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1->

- [04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob](#)
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=5>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KR001-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, H. (2022). *Vurdering i kroppsøving etter innføring av ny læreplan*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet. <https://hdl.handle.net/11250/3022014>
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016). "*Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring*": En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (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. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=4>
- Modell, N. & Gerdin, G. (2021). 'But in PEH it still feels extra unfair': students' experiences

- of equitable assessment and grading practices in physical education and health (PEH). *Sport, Education and Society*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1965565>
- Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Redelius, K. & Hay, P. J. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *KROPPSØVING i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Akademisk.
- Sæle, O. O., Gyiring, J. & Engelsrud, G. (2021, 17. april). Selvsagt skal det være karakter i faget kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/selvsagt-skal-det-vaere-karakterer-i-faget-kroppsoving/281954>
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Torrance, H. (2007). Assessment as Learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education* 14(3), 281-293. <https://doi.org/10.1080/09695940701591867>
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323–342. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693>
- Tveit, K. (2017). *Eg har ein slags idé. Å få tilbakemelding halvvegs i emnet, f.eks. "dette meistrar du, dette kan du bli betre på". Eit utval av elevar sine opplevingar- og erfaringar med vurdering i kroppsøving*. [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2481416>
- Utdanningsdirektoratet (2019a). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet (2019b). Hva er nytt i kroppsøving? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Individuell vurdering Udir-2-2020*. [Rundskriv].

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>

Utdanningsdirektoratet (2020b). *Kjennetegn på måloppnåelse – kroppsøving 10. trinn*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/#a161693>

Utdanningsdirektoratet (2022a). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

Utdanningsdirektoratet (2022b). *Halvårsvurdering*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/halvarsvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Involver elever og lærlinger i vurderingsarbeidet*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet (2022d). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/#a173550>

Utdanningsdirektoratet (2022e). *Standpunktvurdering*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>

Utdanningsdirektoratet (2022f). *Underveisvurdering*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2020, 15. desember). Dropp karakter i kroppsøving.

Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>

Vinje, E. E. (2021, 24. april). Karakter er ikke et premiss for læring i kroppsøvingsfaget.

Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/erlend-ellefsen-vinje-karakterer-kroppsoving/karakterer-er-ikke-et-premiss-for-laering-i-kroppsovingsfaget/282447>

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2021, 14. april). Nytt støtteskriv for kroppsøvingslærere

forsterker uklarheter. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/nytt-stotteskriv-for-kroppsovingslaerere-forsterker-uklarheter/281254>

Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I

E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166-190). Cappelen Damm Akademisk.

- Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M. & Buland, T. (2020). *Elevundersøkelsen 2019. Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. NTNU Samfunnsforskning.
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating Assessment with Learning. What Will It Take to Make It Work? *The Future of Assessment*. 53-82.
<https://doi.org/10.4324/9781315086545>
- Øyehaug, H. K. (2016). «Innsats» i kroppsøving i ungdomsskolen: Ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar og lærarar om innsatsforskrifta i kroppsøving. [Masteroppgave].
<http://hdl.handle.net/11250/2402415>
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving» - en diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet.
<https://www.researchgate.net/publication/333237169> Konstitueringen av kroppsøving
En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). "Det er lett å se hvem som har god innsats". Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E. & Næss, O. E. (2013). *Hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-45428>

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1 – Referanse om godkjenning fra NSD

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3 - Intervjuguide

Vedlegg 1: Vurdering av meldeskjema Sikt, Referansenummer 164971



[Meldeskjema](#) / [Vurdering i kroppøving fra et elevperspektiv - En kvalitativ...](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
164971	Standard	29.09.2022

Prosjekttittel

Vurdering i kroppøving fra et elevperspektiv - En kvalitativ studie om et utvalg av elever fra 10. trinn sine erfaringer og opplevelser med vurdering i kroppøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Vegard Vereide Iversen

Student

Amalie Gjeraker

Prosjektperiode

22.08.2022 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALGET

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte i utvalget 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.

LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om elevenes lærer i kroppøving. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson og disse skal anonymiseres fortløpende. Mengden opplysninger om tredjeperson er lav og fokuset er på informant. Det er kort varighet og det vil ikke være mulig å identifisere tredjepersoner i publikasjoner.

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse (forskning), jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e), jf. personopplysningsloven § 8. Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 i utvalget får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen, og ved at behandlingen av opplysninger om tredjepersoner er omfattet av nødvendige garantier
- 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 - UTVALGET

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

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER – TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og protest (art. 21).

Tredjepersoner vil kun være indirekte identifiserbare og fokuset under intervjuene er på informanten. Vi vurderer at det kan unntas fra informasjonsplikt etter art. 14 nr. 5 b), der personopplysninger ikke har blitt samlet inn fra den registrerte, ettersom det vil innebære en uforholdsmessig stor innsats å gi informasjon, sett opp mot nytten av å informeres.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 oss 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 oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2, Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet mitt?

«Vurdering i kroppsøving fra et elevperspektiv – En kvalitativ studie om et utvalg av elever fra 10. trinn sine erfaringer og opplevelser med vurdering i kroppsøving»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan vurdering i kroppsøving oppleves og erfares av elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å få et innblikk i hvordan vurderingen i kroppsøving faget oppleves og erfares fra et elevperspektiv.

Hovedproblemstillingen min er: «Hvilke erfaringer og opplevelser har et utvalg elever fra 10. trinn med vurdering i kroppsøving». Denne vil jeg undersøke sammen med to forskningsspørsmål: «På hvilken måte erfarer elevene klarhet rundt hva de blir vurdert etter i kroppsøving faget» og «I hvilken grad opplever elevene den formative vurderingen som læringsfremmede».

Dette er en masteroppgave som inngår i grunnskolelærerutdanningen på Høgskulen på Vestlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til dette masterprosjektet er valgt gjennom en kriteriebasert utvelgelse. Det vil si at det har vært krav om at informantene skal være elever fra 10. trinn. I tillegg har jeg et ønske om å intervjuere elever fra ulike ungdomsskoler med forskjellige kroppsøvingslærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et personlig intervju sammen med meg. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din erfaring

rundt vurdering i kroppsøvningsfaget, hvordan du opplever klarhet rundt hva du blir vurdert etter (vurderingskriterier, læreplanmål og mål for timene), i tillegg til spørsmål rundt hvilken grad du opplever vurderingen som læringsfremmede. Dine svar fra intervjuet blir registrert gjennom et lydopptak

Dersom foresatte eller elever ønsker å se intervjuguiden på forhånd, kan dette ordnes ved å ta kontakt med meg

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.

Deltakelse i intervjuet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun meg som student, Amalie Gjeraker, som vil ha tilgang til opplysninger som innhentes fra deg.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med fiktive navn som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamateriale vil bli lagret på privat sky med passordbeskyttelse.

Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Opplysninger som vil bli publisert er sitater fra intervjuet. Disse vil kobles til fiktive navn og det vil ikke være mulig å spore svarene tilbake til deg.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i slutten av mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptak vil bli slettet etter transkribering, og

det vil bli brukt fiktive navn. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kunne gjenbrukes til for eksempel forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har personverntjenester 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

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

Høgskulen på Vestlandet ved:

- Student: Amalie Gjeraker
Tlf: 95400260
Epost: amaliegjeraker@gmail.com
- Veileder: Vegard Vereide Iversen
Tlf: 92299752
Epost: viv@hvl.no

Vårt personvernombud:

- Trine Anikken Larsen
Tlf: 55587682
Epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Vegard Vereide Iversen
(Veileder)

Amalie Gjeraker
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Vurdering i kroppsøving fra et elevperspektiv – En kvalitativ studie om et utvalg av elever fra 10. trinn sine erfaringer og opplevelser med vurdering i kroppsøving», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At det blir brukt lydopptak under intervjuet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatt til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3, Intervjuguide

Innledning:

Kort presentasjon av meg selv:

- Jeg utdanner meg for å bli lærer på mellomtrinnet, og jobber også som vikar på en ungdomsskole. Jeg går nå på mitt siste år, hvor jeg skal skrive en masteroppgave i kroppsøvfingsfaget.

Tema for oppgaven:

- Temaet er vurdering i kroppsøving fra et elevperspektiv. Jeg er ute etter dine erfaringer, opplevelser, synspunkter og meninger rundt vurdering i faget. Jeg ønsker også å snakke litt om vurderingskriterier og kompetansemål i faget, og litt om undervisvurdering og tilbakemeldinger.

Intervjuet (informasjon):

- Jeg kommer til å ta opp dette intervjuet, slik at vi slipper å bli avbrutt og for å unngå at jeg må ta notater under intervjuet. Opptaket vil bli transkribert av meg, det vil si at jeg i ettertid skriver ned alt som blir sagt i opptaket. Det er kun meg som har tilgang til dette opptaket, og all informasjon om deg vil bli anonymisert. Jeg har selvfølgelig også taushetsplikt, som vil si at det du sier til meg, har jeg ikke lov til å si til noen at du har sagt! Husk at du når som helst kan trekke deg fra prosjektet og intervjuet og at din deltakelse er helt frivillig og opp til deg!
- Har du noen andre spørsmål som du ønsker svar på før vi starter intervjuet og lydopptaket?

Selve intervjuet:

1. Bakgrunnsopplysninger om eleven (bli litt kjent og skape en komfortabel arena)

- Alder
- Kjønn

- Er du fysisk aktiv på fritiden?
- Hva synes du om kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan mener du din egen prestasjon er i faget?

2. Opplevelse og erfaring med vurdering i kroppsøvningsfaget

- Hvordan opplever og erfarer du vurderingen i kroppsøvningsfaget?
- Mener du at du får riktig karakter i faget?
 - Gjerne beskriv hvorfor/hvorfor ikke
- Hvor mye betyr kroppsøvningskarakteren din for deg?

3. Læreplan i kroppsøving

- Blir du informert om hvilke mål som er aktuelle i faget?
 - Hvordan blir du informert om dette?
 - Får dere vite mål knyttet til hver time, hvert tema eller generelle mål for faget som helhet?
- Blir du informert om hva som blir vektlagt i vurderingen av deg i faget?
 - Hvordan blir du informert om dette?
- Hva føler du kroppsøvningslæreren din vektlegger i vurderingen av deg i faget?
 - Hvordan synes du at orden og oppførsel blir vektlagt?
 - Hvordan synes du innsats og fairplay blir vektlagt?
 - Hvordan synes du ferdigheter blir vektlagt?
 - Hvordan synes du dissepunktene over burde bli vektlagt?
- Opplever du at du er kjent med og forstår kompetansemålene for faget (ta med kompetansemål, og vis)
 - Isåfall, hvilke av disse kjenner du til eller har hørt om?
 - Hvordan ble du kjent med disse? Skriftlig? Muntlig? I timen?
- Mener du at du blir vurdert etter kompetansemålene eller opplever du at det foreligger andre vurderingskriterier?

4. Underveisvurdering (formativ vurdering)

- Har du hørt om begrepet «underveisvurdering før»
 - Isåfall, vil du prøve å forklare hva det betyr med dine egne ord?
- Lese opp utdanningsdirektoratet sin definisjon av begrepet
- Når fikk du sist underveisvurdering?
 - Isåfall, hvordan foregår denne underveisvurderingen?

- Når fikk du sist underveisvurdering i form av en elevsamtale med din kroppsøvingslærer?
 - Hvor ofte har dere slike samtaler?
- Hvordan opplever du denne underveisvurderingen?
 - Opplever du at den noe å si for din motivasjon i faget?
 - Opplever du at den har noe å si for din læring og kompetanse i faget?
- Får du mye tilbakemeldinger i faget?
 - Gjerne beskriv hvordan (evt hvorfor tror du ikke du får det?)

Avslutningsvis:

- Hvilke fordeler ser du med vurdering i form av karakter i faget?
- Hvilke ulemper ser du med vurdering i form av karakter i faget?
- Er det noe annet du ønsker å si eller snakke mer om knyttet til vurdering i kroppsøvingsfaget?

Tusentakk for deltakelse, og lykke til videre med siste innspurt på ungdomsskolen!