

BACHELOROPPGÅVE

Vurdering i kroppsøving – eit rettferdig fag?

Lærarar sitt syn på rettferdig vurdering av innsats, føresetnader og ferdigheiter

av

108 Ivar Løvik

109 Brede Fardal Haukereid

Assessment in physical education – an equitable discipline?

Teachers` views on fair assessment of efforts, preconditions and skills

Bacheloroppgåve i grunnskulelærarutdanning 5.-10.

PE379

Mai 2014

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

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva *Vurdering i kroppsøving – eit rettferdig fag?* i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

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

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

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

108 Ivar Løvik

JA NEI

109 Brede Fardal Haukereid

JA NEI

Innholdsliste

1.0 Innleiing	5
1.1 Problemstilling	6
2.0 Teori	6
2.1 Kva er vurdering i kroppsøving?	6
2.2 Omgrepsavklaring	7
2.2.1 Innsats	7
2.2.2 Eleven sine føresetnader	9
2.2.3 Kompetanse	10
2.2.3.1 Ferdigheiter og meistring	10
2.2.3.2 Kunnskap	11
2.2.3.3 Haldningar	11
2.2.4 Vekting av kriterier	12
2.3 Tidlegare forskning	12
3.0 Metode	16
3.1 Kva er samfunnsvitskapleg metode?	16
3.2 Val av metode	17
3.3 Det kvalitative forskingsintervjuet - styrker og svakheiter	17
3.4 Utval av informantar	18
3.4.1 Informantar	19
3.5 Gjennomføring	19
3.6. Feilkjelder - Reliabilitet og validitet	20
3.7 Analyseprosess	20
4.0 Resultat og drøfting	21
4.1 Lærarane si omgrepsavklaring	21
4.1.1 Innsats	21
4.1.1.1 Innføringa av innsats i læreplanen	22
4.1.2 Kva er føresetnader?	23
4.1.2.1 Endringa av føresetnader i læreplanen	25
4.1.3 Ferdigheiter og kartlegging av kompetanse.	26

4.2. Vekting av vurderingskomponentane	28
4.3 Intern og ekstern rettferdigheit i vurderingssystemet	30
5.0 Oppsummering og konklusjon	32
6.0 Litteraturliste	34
7.0 Vedlegg	37
7.1 Intervjuguide	37
7.2 Førespurnad og samtykkeerklæring	38

1.0 Innleiing

Formålet og funksjonen til vurderinga har lenge vore eit aktuelt tema både i Noreg og resten av verda. Vurdering i kroppsøving er i all hovudsak aktuelt etter fleire endringar i læreplanar og vurderingsforskrifter dei siste tiåra, og no nyleg i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012a; Kunnskapsdepartementet, 2012). I følgje Slemmen (2011) har ei rekke undersøkingar vist at vurdering både kan ha positive og negative konsekvensar. Dersom vurdering kun blir brukt som eit verktøy til å gi karakterar og resultatbaserte prøvar, kan det gå på kostnad av eleven sin motivasjon til å lære. Dersom ein ser på vurdering som noko meir enn prøvar og karakterar, kan vurdering bidra til eleven sin læring i dei forskjellige faga. Den siste forma krev at læraren fokuserer på dei prosessane som blir gjort i klasserommet.

Innføringa av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) førte til store overgangar for skulen og læraren. Vurderinga skulle blant anna bli meir målretta og kriteriebasert. Førespurnader til Utdanningsdirektoratet, medieoppslag og undersøkingar om kroppsøving viste ein varierende undervisnings- og vurderingspraksis i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Undersøkingane viste at innsats vart sterkt ønskt inn att i faget, då mange lærar tok med innsats som vurderingskomponent sjølv om det var forskriftsstridig (Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Mørken, 2010; Lomsdal, 2012). Føresetnader er også eit omgrep som har forvirra lærar (Lomsdal, 2012; Hansen, 2013). Ein FoU-rapport (Spuitz og Borgen, 2010) viser at rettferdig vurdering i kroppsøving er vanskelegare fordi tolkingsrommet er stort. På bakgrunn av dette vart det bedt om ein gjennomgang av faget, der blant anna grunnlaget for vurderinga i faget skulle vurderast, noko som førte til den reviderte læreplanen 01.08.12.

Innsatsvurdering i kroppsøvingsfaget er eit tema som fleire gonger har ført til ivrige diskusjonar gjennom lærarutdanninga vår. I klassen har det vore delte meiningar om kvifor innsatsvurdering skal vere med i kroppsøvingsfaget, når det ikkje er det i andre fag. Dette var interessante diskusjonar, men me kom ikkje fram til nokon eintydige svar. Jonskås (2010) påpeikar at kroppsøving er eit fag mange har meiningar om og vidare seier ho at det er lite forskning på høgare nivå innan undervisning og vurdering i faget. Sidan me snart er ferdige på lærarstudiet, og kan bli plassert i vanskelege vurderingssituasjonar sjølve, ønskjer me å finne ut kva lærarane med litt fartstid i læreryrket har å seie om saka.

Bakgrunn for undersøking er interessa for kroppsøving og dei endringane som er gjort i faget. Me har ønskt å sjå på korleis den reviderte læreplanen har blitt motteke hjå nokre lærar og kva konsekvensar

dette har fått i deira vurderingspraksis, samt i kva grad det har verknad på rettferdigheita i vurderingssystemet.

1.1 Problemstilling

Med bakgrunnen for oppgåva har me valt å formulere følgjande tittel og problemstilling:

Vurdering i kroppsøving – eit rettferdig fag? Lærarar sitt syn på rettferdig vurdering av innsats, føresetnader og ferdigheiter.

- Korleis definerer lærarar innsats, føresetnader og ferdigheiter i forhold til læreplanen og forskrifter, og korleis vurderer lærarane elevane utifrå desse faktorane?

Oppgåva vil belyse problemstillinga gjennom læraren sitt perspektiv på vurdering, og elevane sitt syn på vurdering blir derfor ikkje vektlagt i denne oppgåva.

2.0 Teori

Her vil me belyse den teorien som me meiner er relevant for oppgåva vår. Me kjem først til å gå inn på kva vurdering er og kva funksjon den har. Deretter vil me komme med ein definisjon på dei relevante omgrepa for oppgåva, samt tidlegare forskning som er gjort innan same og relevante tema.

2.1 Kva er vurdering i kroppsøving?

Vurdering er både kontroll og læring, og me kan dele vurdering inn i formativ og summativ vurdering (Slemmen, 2011). Den summative vurderinga er resultatorientert der kompetansen til eleven og ferdigheiter blir vurdert på eit gitt tidspunkt. Vurderinga kan ofte bli presentert i form av karakterar, tal eller ulike nivå. Omgrepet summativ vurdering er det same som sluttvurdering eller vurdering av læring. Den formative vurderinga er prosessorientert der informasjon om kompetansen og ferdigheitene til eleven vert brukt til å auke eleven sitt læringsutbytte. Læraren kan ved bruk av formativ vurdering måtte tilpasse undervisninga for å auke dette læringsutbyttet, medan eleven kanskje må endre eigne læringsstrategiar. Formativ vurdering kan bli likestilt med undervegsvurdering eller vurdering for læring. I følgje Slemmen (2011) er det to hovudfunksjonar ved vurdering, 1) vurdering ved å innhente informasjon om kompetansen eller ferdigheiter til eleven, 2) vurdering av kvaliteten til eit utdanningsprogram, ein læreplan eller ein institusjon.

I Utdanningsdirektoratet (2010) sitt rundskriv om individuell vurdering står det under § 3-2 at formålet med vurdering skal fremje læring og uttrykke kompetanse til eleven undervegs og ved avslutninga av opplæringa. Det står også at vurderinga skal bli brukt som ein reiskap i læreprosessen. Skildringane i rundskrivet får fram både formativ og summativ vurdering.

Forskrift til opplæringslova og LK06 framhever fleire sentrale aspekt ved elevvurderinga i kroppsøving (Brattenborg og Engebretsen, 2007: 183):

- Vurderinga skal bidra til å styrke eleven sin motivasjon for vidare læring.
- Vurderinga skal gi eit uttrykk for korleis eleven står i forhold til kompetansemåla.
- Vurderinga skal gi elev og føresette tilbakemelding om eleven sin framgang, arbeidsprosessar og resultat, og gi grunnlag for tilpassa opplæring.

Etter innføringa av den reviderte læreplanen i 2012 vil det vere nødvendig å føye til innsatsomgrepet i Brattenborg og Engebretsen sitt andre punkt ovanfor. I den reviderte læreplanen **§ 3-3 andre ledd andre punktum** er det forskriftsfesta at innsatsen til eleven er ein del av grunnlaget for vurderinga i faget kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette betyr at karakterar gitt i undervegs- og sluttvurdering skal uttrykke både kompetansen og innsatsen til eleven.

Med punkta ovanfor ser ein at vurderinga i kroppsøving og andre fag har fleire funksjonar. Utifrå punkta kan me trekke ut vurdering som kontroll-, informasjons- og motivasjonsfunksjon, samt vegleiarande funksjon (Brattenborg og Engebretsen, 2007). For eleven sitt læringsutbytte skal vurderinga ha ein meir vegleiarande- og motiverande funksjon enn rangering og resultatorientering, men ein kjem ikkje bort frå at karakterar dannar grunnlaget for opptak til vidaregåande skule. Det vil seie at vurderinga i grunnskulen også har ein sorterings- og utvalgsfunksjon. Derfor vil det blant anna vere viktig at denne vurderinga er tilnærma lik og rettferdig. Lærarar i grunnskulen har i mange tiår vore frustrerte over uklare styringsdokument, manglande vurderingskompetanse og lite eintydig vurderingspraksis. Dette gjeld også i høgste grad innan kroppsøving. Jonskås (2009) bekreftar dette i si undersøking der lærarane ho intervjuar oppfatta læreplanen (LK06) i to ulike retningar. Lærarane som hadde undervist lengst i skulen, meinte den nye læreplanen var diffus og vag, medan dei yngre lærarane var meir fornøgde (Jonskås, 2009).

2.2 Omgrepsavklaring

Her vil me presentere vår definisjon av nokre av dei omgrepa og faktorane som lærarar må vurdere i kroppsøvingfaget.

2.2.1 Innsats

Innsatsvurdering i kroppsøving har vore eit aktuelt tema dei seinare åra. Innsats er ein føresetnad i alle fag for at eleven skal utvikle seg (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

Innsats i kroppsøving har hatt ulike roller i dei siste læreplanane. I Reform 94 (R94) og Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen (L97) skulle kunnskap, ferdigheiter og innsats og

samarbeid vektast 1/3 kvar i vurderinga. Etter innføringa av LK06 vart tredelinga, samt innsats i vurderingsforskriftene borte. Grunngevinga var at graden av måloppnåing skulle vurderast, medan innsats skulle sjåast på som ein føresetnad for å nå måla og ikkje eit mål i seg sjølv (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

Tidlegare forskning (Lomsdal, 2011; Jonskås, 2009; Mørken, 2010; Vinje, 2008) viser at innsats som vurderingskomponent vart både praktisert og ønskt blant mange kroppsøvlingslærarar før den reviderte læreplanen vart innført i 2012. I undersøkingane til Vinje (2008) og Mørken (2010) vekta lærarar i den vidaregåande skulen innsats med høvesvis 35% og 24%, noko som syner at vurderingspraksisen før den reviderte læreplanen var sprikande, men også lovstridig mot vurderingsforskriftene. Ei arbeidsgruppe vart sett saman av Utdanningsdirektoratet på grunnlag av desse resultatane. Arbeidsgruppa fekk blant anna i oppdrag å gjennomgå læreplanen i kroppsøving og grunnlaget for vurdering i faget (Lyngstad et al, 2011).

På forsommeren 2011 var rapporten frå arbeidsgruppa ferdigstilt. På grunnlag av tilrådingane dei ga uttrykk for, vart den reviderte læreplanen innført i kroppsøving hausten 2012. I rundskrivet om endringane i faget er dette meint som innsats;

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. Det å være i bevegelse og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en del av formålet for faget. Derfor blir arbeidsprosessen et vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving. Tilsvarende når elevene samarbeider om oppgaver og i aktiviteter i kroppsøving. Den enkelte elev er avhengig av at de andre elevene yter innsats og opptrer målrettet ut fra aktivitetens logikk for at den enkelte skal kunne utvikle kompetansen sin. Slik sett er det å yte innsats viktig i seg selv i mange aktiviteter, også der en ikke mestrer selve aktiviteten så godt (Utdanningsdirektoratet, 2012b: 6).

Denne definisjonen av innsats viser ein tredeling av innsatsomgrepet. Den første delen av omgrepet handlar om eleven si evne til å løyse utfordringar etter beste evne utan å gi opp. Det blir vidare presisert at *det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.*

Petter Erik Leirhaug (2013) eksemplifiserer kvifor ein kan argumentere for at det bør ha ein verknad på karakteren at eleven er deltakande i timane, sjølv om det ikkje resulterer i ei auka ferdighetsutvikling, ved å sjå på det frå eit folkehelseperspektiv. Dersom eleven er deltakande i øvinga og trivst med det, vil det samsvare med føremålet i faget om at fysisk aktivitet er viktig for å

fremje god helse, sjølv om timetalet i kroppsøving ikkje er i nærleiken av å tilfredstille Helsedirektoratets tilrådingar om dagleg fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Den andre delen handlar om eleven sin evne til å vise sjølvstende og utfordre eigen fysisk kapasitet: *Viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet (...) Det å være i bevegelse og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en del av formålet for faget.*

Den tredje delen av Utdanningsdirektoratet sin omgrepsforklaring av innsats handlar om eleven si evne til samarbeid med andre og til at andre lærer i faget.

Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget (...) Den enkelte elev er avhengig av at de andre elevene yter innsats og opptre målrettet ut fra aktivitetens logikk for at den enkelte skal kunne utvikle kompetansen sin.

I Leirhaug sin artikkel (2013) står det at om makkeren i bordtennis bare tuller og slår vekk ballen blir treningssituasjonen håplaus. Vidare står det at det har betydning å yte innsats trass manglande ferdigheiter i aktiviteten, sidan det er viktig for dei andre sin læring. Innsats på dette punktet byggjer også under det sosiale aspektet ved føremålet for faget, om å fremje respekt for kvarandre og praktisere fair play.

Definisjon viser også at det å vere i bevegelse og blir kjent med eigen kropp gjennom kroppsleg utfolding er eit viktig formål med faget. Innsats som eit vurderingskriterium i kroppsøvingfaget er meint, i samsvar med føremålet for faget, å gi elevar moglegheit til å oppnå ein god karakter i faget, der låg kompetanse og føresetnader elles hadde gjort det vanskeleg å oppnå ei høg måloppnåing i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

2.2.2 Eleven sine føresetnader

Tidlegare **§ 3-3 andre ledd, andre og tredje punktum**, er endra i vurderingsforskriftene (Kunnskapsdepartementet, 2012). Medan innsats er fastsett i vurderinga, har forskrifta om føresetnader blitt endra. «*Det er ikkje lenger fastsatt i forskriften at elevens forutsetninger skal vektlegges i grunnskolen. Elevens individuelle forutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene*» (Utdanningsdirektoratet, 2012b: 5-6).

I **§ 3-3 andre ledd første punktum** er det utdjupa kva som ikkje skal takast med i vurderinga. Dette er eleven sine føresetnader, fråvær eller forhold knytta til orden og åtferd. I rundskrivet om endringane i læreplanen er det likevel presisert at dette skal takast omsyn til når læreplanen for faget inneheld kompetansemål som er knytta til haldningane til eleven eller eleven sine føresetnader (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Ein kan derfor hevde at læreplanen er «både og» i presiseringa av

korleis føresetnader skal takast omsyn til. Det blir derfor læraren sitt ansvar å vurdere når og korleis føresetnader skal vere ein del av vurderinga.

Lomsdal (2012) hevdar det er to hovudpunkt rundt eleven sine føresetnader som verkar å vere problematiske. I følgje Lomsdal er det ein todeling blant lærar om ein bør ta omsyn til eleven sine føresetnader eller ikkje. I tillegg verkar det å vere usikkerheit knytta til kor stor betyding eleven sine føresetnader skal ha i vurderingsarbeidet. Det siste stadfestar også undersøkinga til Vinje (2008). Jonskås (2009) seier også at hennar informantar i meir eller mindre grad tok omsyn til føresetnader i vurderingsarbeidet. Det må presiserast at desse undersøkingane vart gjort før læreplansendringa, men det syner at det er stor spennvidde i korleis eleven sine føresetnader blir vurdert og teke omsyn til. Hansen (2013) bekreftar at dette framleis er gjeldande der seks av sju informantar han intervjuar seier det er ei utfordring å bestemme kva føresetnader det skal takast omsyn til, og kor mykje omsyn det skal takast.

2.2.3 Kompetanse

I tillegg til å vurdere innsats i kroppsøving, skal ein og vurdere eleven sin kompetanse i faget. Dei fleste kompetansemåla kan ein definere som både ferdigheitsmål og kunnskapsmål, samt nokre haldningsmål (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Kompetansemåla i kroppsøving er varierte i omfang, der nokre mål er veldig konkrete, som *å kunne symje på magen og på ryggen og dukke*. Nokre av kompetansemåla er derimot veldig generelle, som *å trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar*. Det er derfor opp til kvar enkelt skule å konkretisere eigne målkriterier utifrå kompetansemåla i LK06.

2.2.3.1 Ferdigheiter og meistring

Ferdigheiter eller meistring handlar om korleis og i kva grad eleven meistrar dei forskjellige aktivitetane og arbeidsmetodane i faget. Kroppsøving er eit stort fag som inneheld mange forskjellige tema som igjen har mange arbeidsmetodar og praktiske tilnærmingar. I vurderinga av elevar sine ferdigheiter i faget er ein innom fleire aspekt; fysiske og teknisk-motoriske ferdigheiter, kreativitet og ferdigheit i bruk av arbeidsmetodane.

Kva ein legg i ferdigheiter og meistring må ein sjå i samheng med kompetansemåla som står i læreplanen. Enkelte mål i læreplanen er veldig korte og konkrete, det ligg ikkje mykje rom for tolking om kva som bør takast med eller ikkje. Nokre kompetansemål fordrar derimot stort spelrom for dei einskilde skulane til å utarbeide lokale læreplanar der dei sjølv legg føringar for kva dei meiner elevane bør vere innom for å møte kompetansemåla. I kroppsøving er det den einskilde lærar sitt profesjonelle skjøn som legg føringar for kva som er ferdigheiter innanfor tema og innanfor faget (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

2.2.3.2 Kunnskap

Sjølv om kroppsøving er eit praktisk fag, ligg det ein del kunnskapar til grunn i faget. Det er ikkje alle kunnskapsmåla som går ut på fysiske prestasjonar. For å få høg måloppnåing i blant anna kompetansemåla «å kunne forklare samanhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse» og «planleggje og gjennomføre turar til ulike årstider, også med overnatting ute», krev at det ligg ein del kunnskapar til grunn i faget. Også i fotball er det ein del kunnskapselement, ein må til dømes kunne forstå spelets gang, reglar og kva oppgåver dei ulike posisjonane inneber. Kunnskap om trening, aktivitet og spel er også viktige for dei som ikkje meistrar aktiviteten så godt. Det å kunne forstå og forklare ei øving, sjølv om eleven ikkje får til øvinga, er med på å rette opp heilskapsinntrykket til eleven (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

2.2.3.3 Haldningar

Haldningar i kroppsøvingfaget kan vere i forhold til lærestoffet, til idrett og til andre elevar sin kropp, meiningar, kunnskapar og ferdigheiter. I følge Brattenborg og Engebretsen (2007) er det vanskeleg å gradere haldningar, men ein kan vurdere om elevane spreier trivsel, innsatsvilje, vilje til samarbeid, er oppmuntrande og bidreg til å skape godt læringsmiljø i timane.

I forskrifta til opplæringslova, § 3-5, står det at grunnlaget for vurdering i åtferd er knytta til korleis eleven oppfører seg overfor medelevar, lærarar og andre tilsette i og utanfor opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2009). Vidare står det at vurdering av orden og åtferd skal haldast åtskild frå vurdering av eleven sin kompetanse i fag. Kroppsøvingfaget skil seg i frå andre fag på dette punktet fordi eit av kompetansemåla i faget er eit haldningsmål; *Eleven skal kunne praktisere fair play ved å bruke eigne ferdigheiter og kunnskapar til å gjere andre gode* (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

I vegleiinga til kroppsøvingfaget står det at det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøving til ein viktig arena for å fremje fair play (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ein må kunne samspele og vise respekt for kvarandre, og det er viktig å kunne gjere kvarandre gode. Omgrepet fair play har fått ein forsterka posisjon i skulen og kroppsøvingfaget gjennom formålet i læreplanen, men det blir også nytta av andre institusjonar, blant anna idrettsforbundet. Dei omtaler fair play som sunt bondevit, og understrekar at fair play umiddelbart får oss til å tenkje på korleis me oppfører oss overfor kvarandre, kva reglar me etterlever, og korleis me viser respekt for kvarandre.

Gjennom heile utdanningsløpet har ein kompetansemål som byggjer på fair play prinsippet. Korleis ein praktiserar fair play og korleis bruken av fair play kan ha verknad på andre i aktivitet, spel og trening. Det å kunne vise respekt og toleranse for kvarandre, og unne kvarandre suksess er alle gode eigenskapar som bidreg til å skape eit likeverdige læringsmiljø. Kroppsøvingfaget er eit fag der ein

ikkje er i stand til å oppnå toppkarakter utan å samarbeide med andre, derfor håpar ein ved å forankre sunne verdiar og fair play hjå elevane, at både kroppsøvingssarenaen og samfunnet elles blir ein trivelegare plass å vere.

2.2.4 Vekting av kriterier

Ved innføringa av den reviderte læreplanen i kroppsøving, gjekk ein tilbake til at innsats skal vere ein del av vurderinga både med og utan karakter i faget. Det som ikkje er forskriftfesta i den nye læreplanen, i motsetnad til dei tidlegare læreplanane L97 og R94, er korleis vektinga skal vere mellom kompetanse og innsats. Det er læraren som skal vurdere eleven si meistring og innsats på tvers av dei einskilde kompetansemåla og hovudområda i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012b; Brattenborg og Engebretsen, 2013).

I 1998 ga eksamenssekretariatet ut ei vegleing for karaktergiving på ungdomstrinnet, der dei anbefalte å vege ferdigheiter/meistring og innsats/haldningar ca. 40 % kvar, og kunnskapar ca. 20 %. I følgje Brattenborg og Engebretsen (2013) var mange kroppsøvingslærarar nøgde med denne tredelinga, men dei måtte gå vekk frå vektinga ved innføringa av LK06. Med innføringa av den reviderte læreplanen, kan ein no gå tilbake til slik eksamenssekretariatet anbefalte kriterievektinga før LK06. Dersom ein går tilbake til ei slik vekting, vil ikkje alle elevar ha like god moglegheit til å få god karakter i faget, slik som er intensjonen med innføring av innsatsvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Sjølv om føresetnadane til elevane ikkje lenger er eit eige vurderingspunkt, er dei framleis innarbeida i kompetansemåla i faget. I følgje Brattenborg og Engebretsen (2013) vil derfor ei lik vekting av kriteria gi alle elevar betre moglegheit til å oppnå ein god karakter i faget.

2.3 Tidlegare forskning

Diskusjonen rundt likeverdig og rettferdig vurdering i kroppsøving har vore og er endå eit aktuelt tema i skuledebatten. Forsking viser at det eksisterer store manglar mellom lærarar sitt syn på måla med faget, kva kunnskapar faget står for og kva som ligg til grunn for vurdering i faget (Annerstedt, 2010). Annerstedt (2010) har sett på kva innføring av eit målrelatert karaktersystem i Sverige har gjort med vurderinga i kroppsøving, og erfaringane peikar på at rettferdige og likeverdige karakterar ikkje er ein realitet. Sjølv om denne forskinga er frå Sverige, er den relevant i norsk kontekst. Dette fordi Noreg og Sverige begge har målrelaterte vurderingssystem og kulturell likskap.

Det er i hovudsak tre modellar for å vurdere eleven sin kompetanse; eit individrelatert, eit normrelatert og eit målrelatert vurderingssystem (Annerstedt, 2010).

Eit individrelatert system byggjer på ein vurdering av korleis eleven utviklar seg i løpet av ein tidsperiode. Ein elev som i utgangspunktet presterer dårleg, men betrar seg til å prestere middels, vil med eit slikt system oppnå ein betre karakter enn ein elev som presterer høgt og på det jamne (Annerstedt, 2010). I følgje Brattenborg og Engebretsen (2007) kan individrelatert vurdering karakteriserast ved at læring vert målt og vurdert utifrå eleven sine egne føresetnader og tidlegare prestasjonar. Annerstedt (2010) hevdar individrelatert vurdering blir lite brukt, men at individrelatert vurdering vil, med dagens læreplan i kroppsøving, vere nødvendig når eleven sine føresetnader er baka inn i kompetansemåla.

I eit normrelatert system vert karakterar brukt til å rangere elevar. Til dømes bruk av normalfordelingskurve der elevar blir samanlikna med kvarandre. I eit slikt system vil ikkje alle ha moglegheit til å oppnå karakteren seks. Ein slik måte å vurdere elevar på er kjent frå tidlegare læreplanar.

I eit målrelatert karaktersystem vert eleven sine prestasjonar sett i høve til fastsette og presiserte mål. I motsetnad til bruk av normalfordelingskurve kan ein i dette systemet potensielt gi karakteren seks til alle elevar. Det er dette karaktersystemet som er gjeldande i dagens læreplan. Annerstedt (2010) meiner to føresetnader som må ligge til grunn for at denne vurderinga skal vere påliteleg og samanliknande. 1) Måla for aktiviteten må vere uttrykt så presist at det er mogleg å uttale seg om måla er blitt oppnådd eller ikkje. 2) Ein må ha tilgang til ein vurderingsmetode som har eigenskapar som gjer det mogleg å samanlikne det med oppsette mål. Brattenborg og Engebretsen (2007) presiserer at det er nødvendig å konkretisere måla i form av kriterier, som då blir utgangspunktet og grunnlaget for vurderinga, sidan kompetansemåla i læreplanen ofte er generelle og prosessorienterte.

Innføring av målrelatert karaktersystem inneber ein kunnskapsteoretisk forskyving frå eit syn på kunnskap som kvantitativ og objektiv mot eit syn på kunnskap som kvalitativ og konstruert. Det vil seie at lærarar i kroppsøving må spesifisere kva kunnskapar og evner elevane skal utvikle og inneha, utifrå rammene i læreplanen. Grunnlaget som eit målrelatert system byggjer på vil derfor stille krav til at læraren er profesjonell, kan tolke og konkretisere nasjonale mål og kriterier, omforme og bruke desse på lokalt nivå. I følgje Annerstedt (2010) råder det såleis eit spenningsforhold mellom lokale tilpassingar og likeverdige og rettferdige karakterar i eit nasjonalt perspektiv. Korleis ein har tolka og utforma karakterkriterier, varierer derfor vesentleg frå skule til skule (Johanson og Erikson, 2008; Annerstedt og Larsson, 2010; gjengjeve etter Annerstedt, 2010: 249).

Smith (2009) brukar omgrepet *equity* som eit kommunikasjonsverktøy for å forklare kombinasjonen av *fairness* og *justice* i vurderingssamheng, som på norsk kan oversettast med personleg forstått

rettferdigheit og legal rettferdigheit. Når equity-omgrepet står sentralt i vurderingsdiskusjonen, er det rom for to ulike syn på korleis vurderinga skal vere. Det er rom for å argumentere for ekstern rettferdigheit, altså at alle blir vurdert etter same mål og kriterier for å sikre kvaliteten på sorterings- og utvalsfunksjonen ved vurderinga. Det er også stor plass til argumentasjon for bruken av intern rettferdigheit når individa er unge og er i ein utviklings- og læringsprosess (Smith, 2009). Då må læraren arbeide for å lage prosessar som fremmar læring og legg grunnlaget for framtidig læring og vekst. I følge Smith (2009) står equity-spørsmålet sentralt i diskusjonen om vurdering og sosial rettferdigheit, og at omgrepet framleis er relativt utforska og derfor har fått meir merksemd i vurderingslitteraturen den siste tida.

Bjørn (2009) har sett på rettferdig vurdering og seier at rettferdigheit ikkje kan tolkast som anten likskap eller ulikskap og at det nesten alltid vil vere argument for urettferdigheit. Vidare seier ho at innhaldet i rettferdigheitsomgrepet er vanskeleg å legitimere nettopp på grunn av spenninga mellom fellesskapet sine likskapstrekk og individuelle ulikskapar. Bjørn seier noko om differanseprinsippet som kan knytast til det Annerstedt (2010) seier om variasjon i vurdering mellom skular i Sverige og det Smith (2009) seier om intern og ekstern rettferd;

I et slikt prinsipp må en rettferdig elevvurdering ses i forhold til elevens ferdigheter og behov. Differanseprinsippet møter en speilvendt argumentasjon på hvorfor dette ikke er et prinsipp som kan oppnås i spørsmålet om en rettferdig elevvurdering. For selv om vurderingene kan fremstå som rettferdige i forhold til det enkelte individ, blir det vanskelig å vite hva som ligger i en elevvurdering på samfunnsnivå. Når eleven skal søke seg videre opp i utdanningssystemet eller søke jobb etter endt utdanning, er det en fordel at vurderingen ikke kun ser på rettferdighet i forhold til individet, men også på rettferdighet i forhold til andre mennesker (Bjørn, 2009: 118).

Ein FoU-rapport av Prøitz og Borgen (2010) har sett på lærarar sin praksis ved standpunktvurdering i fem fag. Rapporten syner at lærarar sine interne betraktningar om rettferdig vurdering er sprikande i kva grad eigen praksis er rettferdig når det gjeld likeverdige behandling mellom elevane dei underviser. Informantane deira hevda at det er lettare å vere rettferdig når tolkingsrommet er lite, som for faga matematikk og naturfag, medan tolkingsrommet vert oppfatta som stort i norsk og kroppsøving. Vidare seier informantane at rettferdig vurdering vert styrka av godt samarbeid mellom kollegiet på trinnet eller teamet.

Sentrale funn rundt rettferdig vurdering i Prøitz og Borgens (2010: 109) rapport viser blant anna at, 1) å oppnå rettferdig vurdering står høgt blant informantane i rapporten, 2) oppfatning om kva rettferdig vurdering er i praksis varierer hjå den enkelte lærar (mellom enkeltindivid i ei gruppe, mellom grupper/klassar og mellom skular) og 3) verktøy for vurdering, som poengsystem, kriteriesett

og vurderingsmatriser, styrkar opplevinga av å sette rettferdige standpunktkarakterar uavhengig av fag. I høve andre punkt ser ein igjen at lærarar skil mellom intern og ekstern rettferdigheit, som viser seg å vere ei utfordrande side ved rettferdig vurdering (Bjørn, 2009; Smith, 2009; Annerstedt, 2010).

Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) har sett på korleis innføringa av LK06 og ny vurderingsforskrift har verka inn på undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøving. I deira studie var lærarane litt einige eller einige i at dei hadde endra vurderingspraksis, men at innsats framleis var eit vurderingskriterium blant mange lærar før den reviderte læreplanen vart innført. Dette stadfestar også studiane til Vinje (2008), Jonskås (2009), Mørken (2010) og Lomsdal (2012). Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) meiner også at dei tre «message»-systema (Bernstein, 1975) læreplan, undervisning og vurdering verkar på kvarandre på ein svært samansett måte, og at læraren sin praksisteori (Handal og Lauvås, 1999) truleg spelar ei nøkkelrolle i tolking og iverksetjing av nye læreplanar og reguleringar. Studia viser også at vurdering verkar å vere den mest dominerande av dei tre «message»-systema, og at nokre lærarar tilpassar undervisninga si til vurderingspraksisen sin.

Græsdal (2011) har sett på elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving og hevdar at prinsipp og retningslinjer i vurderingsforskrifter før 2011 i liten grad vart følgt opp og at vurderinga bar preg av ein testkultur i motsetning til ein vurderingskultur.

Av nyare forskning på området er Hansen (2013) si studie om implementering og konsekvensar av den reviderte læreplanen eit oppdatert bidrag for å kunne belyse dagens situasjon. Han fann at lærarar har ulik oppfatning av endringane som vart gjort i forskrifta, men informantane i hans undersøking meinte at innsats som vurderingskomponent var positivt. Som nemnt tidlegare frå denne studien verkar føresetnader, og slik den skal takast omsyn til, å forvirre informantane. Vidare fann han at ein del av informantane framleis brukar testing for å danne eit vurderingsgrunnlag, sjølv om den reviderte læreplanen spesifikt presiserer at bruken av testing ikkje skal vere eit utprega vurderingsgrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Elnan og Sando (2014) har gjort ein studie der dei intervjuar og observerte ungdomsskuleelevar for å belyse deira oppleving av eit prestasjonsorientert læringsklima. Observasjonen vart gjort i ein testsituasjon der elevane si rørsleglede ikkje var fokus, men viser korleis elevar kan oppleve situasjonar der ferdigheitene deira er i fokus. Funna i studien antyder at mange elevar mistrivst med situasjonar der dei må vise ferdigheiter, aller mest dei elevane som ikkje føler dei meistrar aktivitetane. Innsatsvurdering kan opplevast positivt av elevar som ikkje har dei beste ferdigheitene, men innsats som vurderingskriterium gagnar ikkje automatisk alle elevar. Studien hevdar, med bakgrunn frå tidlegare forskning, at elevar som ikkje har meistringsforventning bevisst reduserer innsatsen for å skjule mangel på ferdigheiter (Elnan og Sando, 2014). Innsats som

vurderingskriterium kan slik bli eit tveigga sverd fordi det på den eine sida kan gagne alle elevar uavhengig av ferdigheiter, medan eleven som ikkje taklar testsituasjonen og bevisst ikkje viser innsats vil både få negativt testresultat og bli vurdert negativt når det gjeld innsats. I studien kjem det også fram at dokumentasjonskravet er noko lærarane føler på, og at testing som vurderingsmetode er noko som potensielt overskyggar formålet med faget.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil me beskrive den metodiske oppbygginga av oppgåva. Det vil ha ei innføring i kva metode er, val av metode, utval av informantar, det kvalitative intervjuet og kva styrker og svakheiter oppgåva vår står for.

3.1 Kva er samfunnsvitskapleg metode?

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder. Vilhelm Aubert 1985, side 196 (Dalland, 2012: 110).

Metode, av det greske ordet *methodos*, betyr å følgje ein bestemt veg mot eit mål. Det finst fleire retningar innan forskning. Dei vanligaste skilja går mellom naturvitskap, humaniora, og samfunnsvitskap. Forsking innan skule er underordna samfunnsvitskap fordi skulen er ein sentral institusjon i samfunnet med kommuniserande og tolkande individ. Samfunnsvitskapeleg metode dreier det seg om korleis me skal gå fram for å få informasjon om den sosiale verkelegheita, korleis denne informasjonen kan analyserast, og kva den fortel om samfunnsmessige tilhøve og prosessar (Christoffersen og Johannessen, 2012). Samfunnsvitskapen sitt utgangspunkt er å forstå kvardagsverkelegheita menneske opplever. Denne er svært kompleks og er samansett av menneskjer, gjenstandar, samhandlingar, erfaringar og tolkingar (Christoffersen og Johannessen, 2012). I forhold til vår oppgåve og den gitte problemstillinga sin karakter er det kva erfaringar, tolkingar og meiningar kroppsøvlingslærarar sit inne med, som er interessant.

Som forskar må ein akseptere at det er umogleg å få eit fullstendig bilete av denne verkelegheita. Derfor er det naudsynt å bruke forskjellige metodar, alt etter kva det skal forskast på, for å analysere og tolke dei empiriske data ein har samla inn frå verkelegheita. Empiri er, enkelt forklart, data som kjem fram gjennom vitskapelege eksperiment eller observasjonar. Empiri betyr *erfaring* og har ein spesiell meining når det skal brukast i vitskapelege samanhengar. I følgje Nyeng (2012) er det ikkje berre ein sanseerfaring forstått som eit utsnitt av verda slik den umiddelbart viser seg, men ein kontakt med verkelegheita som er forma, og av og til standardisert, i lys av vitskapens krav til gyldige

data om verda. Data er noko ein skaper, og det utgjer bindeleddet mellom verkelegheita, og analysen og tolkinga av denne (Christoffersen og Johannessen, 2012). Enten ein brukar ordet empiri eller data er så er det interaksjonen mellom verkelegheita og forskaren sitt verkelegheitsbilete me snakkar om.

Ei viktig forståing som samfunnsforskar er at ein som forskar også er deltakar i den verkelegheita ein forskar på, og kan vere med på å prege kva det forskast på og korleis det blir forska.

3.2 Val av metode

Innanfor samfunnsvitskapen vert metodane delt inn i kvalitativ metode og kvantitativ metode. I oppgåva vår vil me finne ut kva erfaringar, meiningar, og tolkingar kroppsøvlingslærar har innanfor den gitte problemstillinga sin karakter. For å få mest mogleg gyldig data ut av informantane våre har me valt å rette oss inn mot kvalitativ metode. Ein hovudforskjell mellom kvalitativ og kvantitativ metode er grad av fleksibilitet. Medan kvantitativ metode er lite fleksibel og tek mål om å hente ut lite informasjon frå mange informantar som er statistisk målbart, er kvalitativ metode ofte fleksible og har som føremål å hente ut mykje informasjon frå eit mindre tal informantar. At kvalitative metodar er fleksible vil seie at dei tillet større grad av spontanitet og tilpassing i interaksjonen mellom forskar og informant. Eit kjenneteikn ved kvalitative metodar er at spørsmåla er opne, og korleis spørsmåla vert stilt, kan variere. Ved at det blir stilt opne spørsmål står informanten fritt til å svare på spørsmålet med eigne ord. Dette fører i større eller mindre grad til variasjon og djupn i datamaterialet. I kvalitativ metode er det derfor ofte slik at variasjon i datamaterialet er noko ein ønskjer, og ikkje eit problem som hindrar eintydige konklusjonar (Nyeng, 2012). Det er dette som ligg i at kvalitative metodar går i djupna, og at målet er å seie *mykje om lite* snarare enn *lite om mykje*, som ligg i naturen til kvantitative metodar. I lys av dette vil det vere hensiktsmessig for oppgåva vår og velje kvalitativ metode. Innanfor den kvalitative metoden har me valt å hente data gjennom kvalitative forskingsintervju.

3.3 Det kvalitative forskingsintervjuet - styrker og svakheiter

Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskingsintervjuet som ein samtale med ein struktur og eit formål. Vidare konkretiserer Dalen (2011) at formålet med eit intervju er å skaffe fylldig og beskrivande informasjon om korleis andre menneske opplev ulike sider ved sin livssituasjon. I følge Kvale (1997) er styrken ved intervjuforma at den fangar opp variasjon i informanten sin oppfatning om eit tema og slik gir eit bilete av ein mangfaldig og kontroversiell menneskeleg verd. Me er altså ut etter lærarar si framstilling av den verkelegheita dei er ein del av, og det kvalitative intervjuet er såleis ein eigna metode for å få innsikt i informanten sine eigne erfaringar, tankar og kjensler.

Me har valt å standardisere intervjuet til ein viss grad. Det er i hovudsak to grunnar til dette. 1) Det er ein fordel at alle informantane får same spørsmål slik at svara kan samanliknast i ettertid.

Analysearbeidet blir slik enklare og meir oversiktleg fordi forskaren kan analysere og samanlikne svara (Christoffersen og Johannessen, 2012: 79). 2) Det er hensiktsmessig sidan me er to intervjuarar. Begge veit slik innhald og progresjon i spørsmåla. Forskaren kan ved standardiserte intervju ikkje skreddarsy intervjuet til den enkelte informant. Det kan potensielt fråfalle data i høve dette. Ein bør derfor spørje seg om det er mest hensiktsmessig å gjennomføre eit opent intervju eller eit intervju med standardiserte spørsmål med opne spørsmål (Christoffersen og Johannessen, 2012).

Fordi intervjuet til ei viss grad er standardisert, kan me kalle det eit semistrukturert intervju. Me har også laga ein intervjuguide (sjå vedlegg) med overordna spørsmål som utgangspunkt for intervjuet. Eit semistrukturert intervju har ein overordna intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, medan spørsmål, tema og rekkefølge kan variere (Christoffersen og Johannessen, 2012: 79). Alle informantane får i utgangspunktet dei same spørsmåla, men underspørsmåla til hovudspørsmåla i intervjuguiden kan variere etter korleis informanten svarar på spørsmåla. Er det interessante vinklingar på svara til informanten ønskjer me å få utdjupa dette. Christoffersen og Johannessen (2012) meiner at dette er avgjerande, fordi ein i kvalitative undersøkingar ønskjer at informanten skal relatere svara til sin eigen livssituasjon. I følge Dalland (2012) skal intervjuguiden vere eit hjelpemiddel både før og gjennom intervjuet. Å utarbeide ein intervjuguide vil hjelpe forskaren til å førebu seg fagleg og mentalt til og møte informanten i intervjusituasjonen. Det er samtaleformen, det å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen, som kjenneteiknar det kvalitative intervjuet og slik sett er det gunstig at spørsmåla utviklast i samtalen og følgjer dei svara informanten gir (Ibid). Me har derfor valt å balansere intervjuet mellom det strukturerte i intervjuguiden og det spontane og ustrukturerte når svara til informanten tillet det, men innanfor rammene til intervjuguiden.

3.4 Utval av informantar

Det kvalitative forskingsintervjuet opnar opp for fleire måtar for utval av informantar. Hovudregelen for utval i kvalitative intervjustudiar er at ein vel informantar som av ulike grunnar vil kunne uttale seg på ein reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2012). Slike utval blir kalla for strategiske eller teoretiske. Me har valt eit strategisk utval av informantar for å få gyldig data i forhold til problemstillinga. Ved å velje lærar i ungdomsskulen som har 10 års erfaring frå vurdering i kroppsøving, samt 60 studiepoeng, meinte me var nødvendig for å få eit utval informantar som hadde bestemte kunnskar og erfaringar som gav oppgåva gyldige data (Dalland, 2012). Det viste seg derimot at det var vanskeleg å få oppfylt begge kriteria. For det første får skulane i nærmiljøet mange førespurnader om deltaking i ulike forskingsprosjekt, som gjorde at lærarar ved nokre skular

ikkje hadde tid til å delta. For det andre oppdaga me at det heller var eit fåtal av lærarane som oppfylte begge kriteria. Me prøvde derfor å endre kriteriet frå 60 studiepoeng til 30 studiepoeng, men også no var det vanskeleg å rekruttere informantar som passa til våre kriterier. Til slutt gjorde me eit val om å prioritere 8 års erfaring, sidan det er 8 år sidan innføringa av LK06, hjå dei potensielle informantane. Me meiner dette er det viktigaste når dei nemnte problema viste seg i rekrutteringsfasen.

Den første kontakten for å rekruttere informantar var i kontakt med rektorar ved ulike skular. Dei ga kontaktinformasjon til potensielle informantar som oppfylte kriteria. Vidare tok me sjølve kontakt med dei potensielle informantane. Utfyllande informasjon var gitt gjennom ein førespurnad med samtykkeerklæring (sjå vedlegg). I starten var målet å intervju fire lærarar. Sidan det kvalitative intervjuet siktar mot å gå i djupna treng ikkje talet informantar vere for stort, og i følge Dalland (2012) kan gode samtalar med ein, to eller tre informantar gje mykje stoff til ei oppgåve.

3.4.1 Informantar

Me enda opp med tre informantar frå tre ulike ungdomsskular til oppgåva vår. På grunn av utfordringane med å rekruttere informantar valte me å spørje testinformanten om me kunne bruke han som informant i oppgåva. Han gav oss lov til det, sjølv om me i utgangspunktet ikkje ønskte dette. I etterkant såg me ikkje dei store variasjonane i testintervjuet i forhold til dei andre intervju, sidan intervjuguiden ikkje vart forandra. I samråd med rettleiar valte me og nytte oss av testinformanten, som seinare blir omtala som T1. Kort presentasjon av informantane;

- T1: 32 år / mann / ingen kroppsøvingstudanning (har relevant lærarutdanning) / 8 års erfaring i kroppsøvingsfaget.
- L1: 53 år / mann /30 studiepoeng i kroppsøving / 25 års erfaring i kroppsøvingsfaget.
- L2: 51 år / mann /120 studiepoeng i kroppsøving / 24 års erfaring i kroppsøvingsfaget.

3.5 Gjennomføring

Då intervjuet starta, sikra me at informasjonen som allereie var gitt gjennom e-post var forstått slik den var meint (Dalland, 2012). Dette var for å sikre felles forståing for bakgrunnen med oppgåva og intervju. Dei første spørsmåla var demografiske spørsmål. Det kan vere enkle spørsmål om informantens sin personalia og bakgrunn. Dette skapte ein roleg og uformell start på intervjuet. Vidare gjekk me over på dei faglege spørsmåla slik progresjonen er i intervjuguiden. Underspørsmål vart brukt for å korrigere informantens når det ikkje var relevant eller for å få utdjupa svar.

Alle informantane fekk sjølv avgjere kvar intervjustaden skulle vere, men me presiserte i førespurnaden at me ønskte ein roleg stad for intervjuet. Bandopptakar vart brukt for å ta vare på intervjuet. Dette vart avklara på førehand.

Dei tre intervjuet hadde ei lengde mellom 45 minutt og 90 minutt. Totalt vart det i overkant av 2 ½ time med intervjumateriale. Dette meiner me er godt innanfor kva me i utgangpunktet ønskte.

3.6. Feilkjelder - Reliabilitet og validitet

Gjennom eit kvalitativt intervju kan sjølv kommunikasjonsprosessen vere ei feilkjelde (Dalland, 2012). Dette kan vere kvalitet på spørsmål, misforståing av spørsmål, kvalitet på reinskriving og analyse og kvalitet på bandopptak. Dette kan føre til redusert *reliabilitet*. Reliabilitet knytar seg til nøyaktigheita og pålitelegheita til undersøkinga sine data (Christoffersen og Johannesen, 2012). Ei mogleg feilkjelde i oppgåva er bruken av testintervjuet og formulering av spørsmål, sidan me er urutinerte som intervjuarar. Det siste kan me ikkje gjere noko med. Ved anledningar i analysearbeidet oppdaga me at informantane kunne vere uklare rundt eit emne. Å tolke det som eigentleg vart meint var derfor stundom ei utfordring. Dette er eit eksempel på korleis vår tolking av intervjuet spelar ei rolle for det endelege resultatet. Eit aspekt som ikkje kan reknast som ei feilkjelde er den gjensidige påverknaden mellom intervjuar og informant. I følgje Dalland (2012) er dette ein føresetnad for det kvalitative forskingsintervjuet.

Eit grunnleggande krav til data er at dei må vere gyldig for problemstillinga (Dalland, 2012). *Validitet* handlar om omgrepsforståing og seier noko om kor gyldig ulike data er, for å legge fram ulike sider ved eit fenomen. Me meiner at erfaringslengda, ulik utdanning og at dei representerer forskjellige skular gjer at dei innsamla data presenterer eit sett tankar, erfaringar og kjensler som er gyldige for oppgåva. Men det er lita hjelp i eit godt utval av informantar viss spørsmåla ikkje er i samsvar med kva ein ønskjer å belyse (Dalland, 2012).

3.7 Analyseprosess

Alle data vart transkribert tilnærma ordrett frå bandopptakaren. Viktige sitat vart så markerte i fargekodar etter kva emne dei snakka om. Til dømes vart det som omhandla innsatsvurdering koda i ein eigen farge. Me kommenterte også ved sida av for å hente ut det meiningsberande til vidare tolking. Etterpå samanlikna me intervjuet og dei markerte fargekodane etter emne og begynte å trekke ut det essensielle og meiningsberande i innhaldet frå informantane. Dette vart til det som blir presentert som data i oppgåva. Dette kan beskrivast som det Kvale (1997) definerer som *meiningsfortetting*.

4.0 Resultat og drøfting

I denne del vil me presentere våre resultat og funn, samt drøfte desse opp mot forskrifter og relevant teori. Me har valt å flette drøftinga saman med resultatet for å belyse delemna undervegs. Nokre av emna overlappar kvarandre, og den avsluttande delen vil derfor forsøke å dra den raude tråden.

4.1 Lærarane si omgrepsavklaring

I dei kommande punkta vil me presentere kva informantane våre legg i dei forskjellige omgrepa, og tolke dei opp mot omgrepsavklaringa me har presentert tidlegare i oppgåva.

4.1.1 Innsats

I problemstillinga vår ønskjer me blant anna å finne ut korleis lærarar definerer innsats sett opp mot føringane i læreplanen og forskrifter. Informantane er til ei viss grad er samanfallande i kva dei legg i innsatsomgrepet. Når me ser på svara i lys av læreplanen sine føringar kjem det fram fleire beskrivingar som ein kan knyte opp mot den tredelinga som Utdanningsdirektoratet har komme med.

Det blir sagt av informantane at innsats kan vere at elevane *viser vilje til å stå på og gjer så godt dei kan, er med heile tida og ikkje gøymer seg vekk*. Desse grunngevingane ser me samsvarar med den første delen av innsatsbeskrivinga til Utdanningsdirektoratet. Den går ut på at innsats i kroppsøving er at eleven prøver å løyse faglege utfordringar etter beste emne utan å gi opp.

(Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Vidare definerer informantane omgrepet med *kor sveitt eleven er og ein tek seg ut, at ein er i aktivitet og det er full gass heile tida, om dei vegrar seg eller om dei prøver*. Også her ser me at skildringane deira kan tolkast opp mot del to av innsatsomgrepet; at eleven viser sjølvstende og utfordrar eigen fysisk kapasitet (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

I den siste delen av innsatsomgrepet, som går på eleven sin evne til samarbeid og gjere andre gode, er det derimot litt forskjellige svar me får frå informantane. L2 er seier at samarbeid er ein viktig del av innsats, medan L1 og T1 er litt utydelege på kva del av vurderinga dei skal tolke samarbeid inn under;

L2: Ikkje minst samarbeid! Det er veldig viktig, og det å samarbeide det er noko som pregar heile gruppa. (...) ved å samarbeide så kan dei løfte heile gruppa og då kan dei løfte timen og løfte aktiviteten og løfte kriteria eller kompetansen for heile gruppa.

T1: Då trur eg faktisk eg ville lagt det inn mot fair play, det å gjere andre gode, i mykje større grad og vinkla den inn der. Men det er jo eit kompetansemål då, men du kan ha det med i alt du gjer, eigentleg, det er jo ikkje noko problem.

L1: Eg veit ikkje eg. Eg har liksom tenkt at evna til å samarbeide er eit eige vurderingskriterie. (...) det er jo eit viktig kriterie det, dette her med å oppmuntre andre.

Det kan verke som informantane synest læreplanen er litt utydeleg på kva som skal bli rekna som innsats. Noko som kan tyde på det, er at alle informantane våre har med haldningar og innstilling til faget som ein del av innsatsen, sjølv om det ikkje står noko spesifikt om elevane sine haldningar i Utdanningsdirektoratet sine føringar. L2 siterer på at læreplanen er open for eigen tolking;

Når dei først gir moglegheita til å tolke innsats så breitt, så meiner eg at ein kan tolke det innanfor veldig mange deler av kroppsøvingstimen.

L2 er den som tolkar innsatsomgrepet innanfor mange delar av kroppsøvingstimen, både i og utanfor aktivitetar. Heile prosessen blir vektlagd, og ser på det som positiv innsats om elevane engasjerer seg i organisering og tek del i dette. Han legg også vekt på det som han nemner som «gløyming». Altså at du møter førebudd og klar til timen og meiner dette har med haldninga og innstillinga til faget. Han er bevisst på at dette er forskriftsstridig jamfør **§ 3-3 andre ledd første punktum**, men legg vekt på det med likevel (Kunnskapsdepartementet, 2012). T1 og L1 vurderer i hovudsak samarbeid som eit eige kompetansemål, medan L2 er tydeleg på at det går på innsatsvurderinga.

4.1.1.1 Innføringa av innsats i læreplanen

På spørsmål om informantane syntest innføringa av innsats i vurderinga er ein forbetring, er dei svært einige i at dette er positivt for faget og vurderinga. T1 oppsummerar kort kvifor han meiner det er viktig;

Alt det som har med innsats å gjere er jo liksom ein del av det med fysisk aktivitet. Det er jo liksom noko av det grunnleggande på ein måte.

Han hevdar også at innsatsvurderinga har gjort vurderingspraksisen enklare;

Eg trur faktisk det er litt enklare i vurdering når du kan bruke innsatsen (...). Det er mykje lettare å sjå innsatsen enn ferdigheiter.

Forskning før endringane understreka at innsats i stor grad vart implementert i vurderingsarbeidet før læreplanendringa (Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Mørken, 2010; Lomsdal, 2012; Arnesen, Nilsen, Leirhaug, 2013). Mykje tyder på at innføringa av innsats har fått den ønskede effekten blant lærarane.

L1: *Det var jo berre sprøtt å ikkje ha det med, for det var jo berre eit ord ein ikkje kunne bruke, men som ein brukte alikevell. Me klarar ikkje å vurdere kompetanse utan at innsatsomgrepet kjem med i vurderinga, trur eg.*

L2: *Det er greitt å få inn omgrepet innsats, for eg har eigentleg alltid brukt det som kriterie, trur eg (...) veldig glad for å ha innsats som ein faktor i vurderinga.*

I undersøkinga til Lomsdal (2012) var lærarane i stor grad einige i at innsats burde inkluderast i faget og informantane i vår undersøkinga understrekar at innsats har fått ein viktig og nødvendig funksjon. Hansen (2013) peikar på at lærarar er tryggare i vurderinga no som dei ikkje treng å «bake» innsatsen inn i kompetansemåla. Dette kan absolutt relaterast til informantane.

4.1.2 Kva er føresetnader?

På spørsmål om kva informantane våre meiner med føresetnader, verkar det som om dei slit litt med å komme med ein tydeleg definisjon på omgrepet. L2 synest det er vanskeleg å komme med ein definisjon, sidan føresetnader kan vere så mykje;

Eg trur eg aldri prøvde å finne kva det var, eg trur eg berre forklarte det med at det er så mange føresetnader at me må berre lage dei føresetnadane sjølv her på skulen, og snakke innad blant kollegiet og rektor og sånt.

T1 og L1 vel å definere det på følgjande måte:

T1: At det er noko med deg, på ein måte, at det får konsekvenser for korleis du kan vere med.

L1: Fysiske arva du har med deg, og litt den psykiske.

At informantane synest det er vanskeleg å komme med ein definisjon på føresetnader, er for oss forståeleg. I rundskrivet til læreplansendringa står det at ein skal sjå vekk i frå **§ 3-3 andre ledd første punktum** i opplæringslova når føresetnadane til eleven er ein del av kompetansemålet i faget, nokon ytterlegare beskriving av føresetnader er det ikkje i rundskrivet (Utdanningsdirektoratet, 2012b). I kompetansemåla for 8.-10. trinn er føresetnader nemnt i beskrivinga av hovudområdet *idrettsaktivitet* med følgjande setning;

Det skal leggjast vekt på rørsleleik, og på skapande og utøvande aktivitet tilpassa føresetnadene hos elevane.

Føresetnader blir også dratt fram under beskrivinga av hovudområdet *trening og livsstil*;

(...) ta omsyn til eigne og andre sine føresetnader.

Det verkar som om læreplanen går utifrå at føresetnader er noko lærarar veit kva er, og at dei sjølve skal vere i stand til å vite når det skal takast omsyn til i kroppsøvinga. Tidlegare forskning på temaet før (Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Lomsdal, 2012; Hansen, 2013) viser at lærarar synest det er vanskeleg å vite kva føresetnader som skal takast omsyn til og i kor stor grad det skal takast omsyn til. Også L2 stiller spørsmål ved kva ein meiner med føresetnader og når han skal byrje å ta omsyn til desse. For å eksemplifisere utfordringane med føresetnader fortel han om ein elev klassa trass problem med overvekt har hatt ei fantastisk utvikling;

Så han har jo den beste progresjonen i heile klassa, men han kan likevel ikkje få 5 eller 6 fordi han blir vurdert utifrå andre kriterium, altså me må sjå på kompetansemåla (...) Føresetnader er jo heilt klinkande klart grunnleggande for han, det er noko som ligg i botnen.

Dei vage føringane gjer at det vanskeleg for L2 å vurdere ein elev der føresetnader kun er fastsett i enkelte kompetansemål, og har mykje å seie for ein elev som i dømet. Derimot meiner både L1 og T1 at i dei tilfella ein må ta omsyn til føresetnader, så er det ganske tydleg;

L1: Eg trur akkurat kriteriet for å plukke ut dei som har gode og dårlege fysiske føresetnader, trur eg folk er einige om.

T1: (...) når du må ta omsyn til det, så er det ganske opplagt, trur eg.

Dette er litt i strid med forskinga til Hansen (2013), utan at me kan eller kjem til å dra nokre slutningar utifrå det.

Når informantane blir bedt om å utdjupe kva føresetnader kan vere, er det det fysiske hjå eleven dei i hovudsak legg vekt på. Det blir og sagt at det psykiske kan bli rekna som ein føresetnad og må i enkelte tilfelle takast omsyn til. L1 og L2 dreg fram at dei og ser på heimeforhold som ein føresetnad i kroppsøvinga, at dersom eleven har ein uroleg og problematisk heim kan det ha ein negativ effekt på den påfølgande kroppsøvingstimen. Her skil T1 seg litt ut, sidan heimeforhold ikkje blir nemnt, men ein kan ikkje sei at vedkommande ikkje tek omsyn til situasjonen i heimen, sidan det kan vere noko som går innunder det han ser på som psykiske føresetnader. Brattenborg og Engebretsen (2007) nemner også det fysiske, psykiske og sosiale som faktorar som kan ha innverknad på elevane, og må i enkelte høve bli rekna som ein føresetnad i faget. På lik linje med L2 stiller dei spørsmål ved kvar grensene for føresetnader i dei forskjellige tilfella går;

Skal ein elev som er litt overvektig, bli teken omsyn til i vurderinga? (...) Finnes det en gyllen vektgrense i dette spørsmålet? (Brattenborg og Engebretsen, 2007: 195)

L2 fortel at i enkelte tilfelle har eleven føresetnader som gjer at;

Den eleven her får me vere glad berre han har med seg kroppsøvingsklede (...)berre han kjem seg på skulen så skal me vere glad.

Altså er det føresetnader som gjer at det i enkelte tilfelle er det bra dersom eleven berre viser at han har hatt ein intensjon om å delta, sjølv om han kanskje ikkje gjer det.

Når det gjeld gode føresetnader og i kva grad ein tek omsyn til det i kroppsøvinga, så har informantane litt sprikande meiningar. T1 tek ikkje så mykje omsyn til dei som har gode føresetnader, fordi dei framleis må prestere i timen;

Me driv jo ikkje å spring rundt å ser på kva dei gjer på fotballbana (fritid), dei må jo vise det i gymtimen.

L2 meiner at det ligg litt i umedvite at dei elevane med gode føresetnader er forventa å prestere litt betre innanfor enkelte område;

Så det kan jo hende at du tek ein liten sånn, at med dei føresetnadane så bør dei vere best i alt, men det er ikkje sånn det alltid er då(...) det skal jo vere eit nøytralt utgangspunkt.

L1 er tydelegast på at han forventar meir dersom han meiner elevane har føresetnader til å yte meir;

Ja, heilt klart. Du er bygd for å kunne klare å gjere det bra, då skulle det berre mangle.(...) Men samtidig sit jo eg det som ein liten småkonge og vurdere; «du burde yte meir», men samtidig er det vel vel rimeleg sånn der objektive kriterier for kven som har gode fysiske føresetnader.

Me synest det er interessant at informantane har så sprikande meiningar om i kva grad ein skal ta omsyn til dei som har gode føresetnader for å lukkast i faget. Desse forskjellane kan vere utslagsgivande på karakteren til eleven, og sidan det er så store sprik mellom informantane, kan ein og mistenkje at det er store sprik frå skule til skule.

4.1.2.1 Endringa av føresetnader i læreplanen

Tidlegare forskning viser at føresetnader er ein faktor som har forvirra lærarar. Funna i denne undersøkinga stadfestar det same, at korleis føresetnader skal takast omsyn til i den reviderte læreplanen framleis verkar å vere forvirrande. På spørsmål om læreplanen er tydeleg på føresetnader, får me eit samla inntrykk av at dei ikkje synest den er det.

T1:Eg hugsar ikkje ordlyden, men viss eg skal tippe så trur eg ikkje den er klar nok, men eg klarar ikkje å hugse kva som står.

Det vil anten vere rimeleg å hevde at læreplanen er utydeleg eller at han ikkje har lese så godt på det som står om føresetnader. Heller ikkje L1 synest læreplanen er tydeleg på føresetnader:

Nei, det synast eg ikkje. Men eg veit ikkje om det går an å vere meir tydeleg. For det er eit ullent tema (...) Viss ein hadde greidd å definere det meir med kva ein meiner, så må ein vel inn på eksempelnivå. Men likevel synast eg det er viktig at det står der (læreplanen), for det betyr at me skal tenkje litt i den retninga.

Sjølv om L1 ikkje synest føringane er tydelege nok, er han og usikker på kva han ville ha endra dersom han kunne. Vidare er også L2 einig i at læreplanen ikkje er tydeleg nok, men han er samstundes tydeleg på at læreplanen ikkje bør få fleire føringar på føresetnader, noko L1 også er einig i;

L2: Nei, det synast eg ikkje. Det står jo at du skal ikkje ta omsyn til føresetnadane, og fråvær og føresetnadane og sånne ting, at det er innsatsen som skal vere (...) viss det skulle ha komme endå fleire føringar på kva er føresetnader, så trur eg det hadde blitt problematisk. Fordi at då måtte du ha komme med endå ein variabel inn i mot kroppsøvingsfaget, me har nok! (...) føresetnader og innsats det er kanskje noko som går litt inn i kvarandre. Altså, viss me er snille med dei uttrykka der så kan me tolke det som ein innsats (...) Har kalla det føresetnader, men tolka det som innsats (...) kunsten er å ta omsyn til alle dei ulike føresetnadane, for alle har sine føresetnader, på ein måte.

L1 (...) det må bli sånn, sånn som det er i dag.

Dette syner at føresetnader er eit element som har ulike syn blant informantane våre. Det verkar som informantane er usikre i kva grad føresetnadar skal vurderast utifrå læreplanen sine føringar. Det syner også at innsats og føresetnader kan vere omgrep som blir nytta "om eit anna". Både L1 og L2 er på den eine sida einige i at læreplanen ikkje er tydeleg nok. Resultata våre samsvarer med tidligare forskingsresultat, både før og etter læreplansendringa, på lærarane sine synspunkt på føresetnader i kroppsøvingsfaget (Jonkås, 2009; Lomsdal, 2012; Hansen 2013). I Hansen (2013) si undersøking var seks av sju informantar einige i at det er vanskeleg å vite kva omsyn og kor mykje omsyn det skal takast. Den eine informanten oppsummerer problemstillinga:

Kunsten er å ta omsyn til alle dei ulike føresetnadane, for alle har sine føresetnader, på ein måte.

På den andre sida er informantane våre og til dels einige i at den bør vere slik som den er. Dette synest me er interessant, fordi det kan tyde på at det subjektive tolkingsrommet læreplanen legg til rette for er noko dei synest er positivt i eigen vurderingspraksis. Dette heng saman med individrelatert vurdering og ulik vurderingspraksis som me kjem inn på seinare i oppgåva.

4.1.3 Ferdigheiter og kartlegging av kompetanse.

På spørsmål om kva dei legg i ferdigheitsomgrepet er informantane i stor grad einige. *Meistring av aktivitet, teknisk utførelse, kunnskap om ein aktivitet, planlegging av aktivitet, forståing av teori og*

omgrep, innsats i uthald, kunnskap om eigen kropp, kunnskap om teknikk går igjen. I hovudsak er det dei tekniske ferdigheitene, meistring av aktivitet og kunnskap om dei ulike elementa i kroppsøving som går igjen hjå informantane. L2 seier blant anna dette;

Eg forventar det at når eg står og forklarar, så kan dei utføre og forklare det etterpå. Det er også ein ferdigheit, det er ikkje berre å kaste kula langt.

Dette viser samspelet mellom ferdigheiter og kunnskap. Dei fleste kompetansemåla i læreplanen kan ein definere som ferdigheitsmål og kunnskapsmål. Informantane er i stor grad samsvarande med desse sjølv om verba dei brukar ikkje alltid samsvarar med ordlyden i kompetansemåla. Døme på verb som går igjen i kompetansemåla er; *trene på, bruke ulike ferdigheiter, praktisere, forklare og utøve, planleggje og utvikle* (Utdanningsdirektoratet, 2012a). I følgje Brattenborg og Engebretsen (2007) handlar meistring om fysiske og teknisk-motoriske ferdigheiter, kreativitet og ferdigheiter i bruk av arbeidsmåtane. Bruk av arbeidsmåtane kan knytast til kunnskapsaspektet som informantane nemner.

I kartlegginga er det observasjon som går igjen som den mest dominerande vurderingsmetoden. I tillegg blir testing, dialog og eigenvurdering nemnt. Men det viser seg at det er noko ulik praksis i dokumenteringa av vurderinga. L1 og T1 seier begge at dei prøve å dokumentere i form av notat, men at det ikkje er noko dei gjer etter kvar time. Det kan verke som om begge føler på tidsklemma ved hyppig dokumentering. L1 seier blant anna dette for å beskrive sin situasjon;

Det hendar ein i periodar skriv noko etter at timen er ferdig (...) Ikkje noko tradisjon på at ein dokumenterar noko voldsomt i kroppsøving frå time til time. Det trur eg hadde vore uholdbart for lærarrolla, rett og slett. (...) ikkje den der bevisste kartlegginga, det dannar seg eit bilete (...).

Dette skil seg i stor grad frå praksisen til L2, som dokumenterer flittig i form av notat i ei eiga notatbok. Han er bevisst på å lage vurderingskriterier og matriser som han brukar i vurderinga. Han seier også at det er den subjektive vurderinga som er grunnlaget for vurderinga.

Å gi karakter i kroppsøving er veldig subjektivt, men eg synes ikkje det er slitsomt, eg synest det tvert i mot er interessant (...) Eg føler vertfall det at eg har fått så mykje erfaring at eg er ganske trygg på kor eg legg sluttvurderinga på ein elev som går utifrå ungdomsskulen

Brattenborg og Engebretsen (2007) seier at vurdering av eleven i kroppsøvingundervisning i stor grad er basert på læraren sitt profesjonelle skjønn. Dei tek opp nokre problemstillingar rundt dette. Eit problem kan vere dersom læraren sitt skjønn blir opplevd som subjektiv, for eksempel dersom det er avstand mellom læraren sin vurdering og eleven sin eigenvurdering kan læraren bli skulda for å la seg påverka av "trynefaktoren". Det er derfor viktig at læraren gjer systematiske vurderingar, som

ved notat. Testar vil vere med på å korrigere læraren sine subjektive vurderingar (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Det kan likevel verke som informantane meiner dei greier å gjere rettferdige vurderingar, sjølv om det subjektive tolkingsrommet i vurderinga er stort. I forhold til L2 kan det trekkast parallellar til Prøitz og Borgen (2010) sin rapport som hevdar bruk av vurderingsverktøy som kriteriesett, poengsystem og vurderingsmatriser styrker opplevinga av å setje rettferdig karakter.

T1 og L1 seier indirekte at tidsklemma fører til mindre dokumentasjon i deira arbeidskvardag. I Elnan og Sando (2014) si undersøking viste det seg at behovet for dokumentasjon var hovudargumentet for å gjennomføre testar. Informantane seier at testing blir brukt som vurderingsmetode, men at det ikkje er ein utprega del av vurderinga. L1 framhevar at testing kan stride mot formålet i faget, og at han er bevisst på at testinga skal vere til individuell samanlikning og at kroppsøving ikkje skal vere noko prestasjonsfag;

Det er klart me kunne ha testa oss i hel og kontrollert elevar opp i mot ein mal heile tida, men då hadde me mista så mykje anna som er viktig med faget. (...) trivsel, hygge, ha det kjekt i faget, høg aktivitet for alle, høg trivselsfaktor, ligg ofte i konflikt med testing.

L2 seier han ikkje brukar testing i vurderinga, men at testing blir brukt som ein del av undervisninga for å vise elevane eit repertoar av testar som dei kan bruke for å finne ut av sine individuelle kroppslege ferdigheiter og føresetnader. Han framhevar også at testing kun skal verte brukt til individuell samanlikning. Denne måten å bruke testar er koplå til læring og samsvarar med det Utdanningsdirektoratet (2013) meiner testar bør brukast til. I forlenginga av argumentasjonen til L2 kjem det fram at aspekt ved testing likevel blir teke med i vurderinga. Det er ikkje nokon grunn for at dette ikkje skal takast med i vurderinga på lik linje med anna undervisning. Me har ikkje nokon dekning for å seie korleis elevane reagerer på testsituasjonane, men i undersøkinga til Elnan og Sando (2014) kom det fram at dokumentasjonskravet overskygga formålet med faget og at elevar mistrivst i situasjonar der ferdigheitene deira er i fokus. Informantane verkar å vere bevisste på «skyggesidene» ved testing og at det ikkje skal ha noko stor plass i faget, men at det likevel til ei viss grad er nødvendig for å få tilstrekkeleg dokumentasjon. Græsdal (2011) antyder i si undersøking at vurderinga før læreplanendringa bar preg av ein testkultur i motsetning til ein vurderingskultur. Funna våre antyder derfor at testkulturen med mykje testing ikkje lenger er gjeldande, men at det blir brukt i vurderinga.

4.2. Vekting av vurderingskomponentane

Eit interessant funn i undersøkinga er svara me fekk på spørsmål om innsatsen blir vekta høgare i vurderinga av elevar med låg kompetanse. Svara me fekk var samanfallande. Alle seier dei leitar etter

positive trekk hjå elevar som i utgangspunkt kanskje har låge føresetnader for å vise gode ferdigheiter i ein idrett.

T1: Ja, det trur eg kanskje. Moglegheita dei har til å kompensere for at dei ikkje er gode innanfor ein ting. Innsats og fair play jo ein plass dei kan gjere det om det er noko dei ikkje er noko flink til

L1: (...) ein er gjennomsyra med ein positiv vurdering, du har ein tendens til å vekte dei tinga som er bra og positivt hjå ein elev høgare enn dei som er negative, derfor trur eg at det får utslag.

L2: Ja, eg trur det. (...) Så brukar du den holdningsendringa og den innsatsen for alt det er verdt og hevar den, kanskje vurderinga, undervegvurderinga, gir den tilbakemeldinga undervegs, så du brukar jo det.

Det kan tyde på at elevar med føresetnader som gjer det vanskeleg å oppnå høg måloppnåing, eller har låg kompetanse, i større grad kan bli lønna dersom innsatsen er tilstades. I rundskrivet om endringane i kroppsøving er det presisert at det skal vere mogleg å oppnå ein god karakter i faget trass låg kompetanse eller føresetnader som gjer det vanskeleg å oppnå høg måloppnåing (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Det kan derfor sjå ut som at effekten av innsats samsvarar med det rundskrivet grunngjev. Dette heng saman med neste avsnitt.

På spørsmål om korleis dei vektar vurderingskomponentane i vurderinga er dei til dels samsvarande i at dei ikkje synest det bør vere noko fast vektning. Dei legg heller ikkje nokon spesifikke føringar i eige arbeid for kor mykje vurderingskomponentane blir vekta i forhold til elevane.

T1: Eg trur det er vanskeleg å vekte det. Eg trur det blir litt sånn frå elev til elev, kor mykje vekt du legg på det i forhold til, f. eks. viss det er ein elev som har høge ferdigheiter og sånn så vil du kanskje sjå på det i forhold til innsats og fair play i forhold til opp og ned på karakterar. Og så er det nokon som du veit har låge ferdigheiter så legg du kanskje meir vekt på det andre viss dei er mykje med.

L2: Individuelt (...) du har jo innsatsen som ein siste variabel som du kan vekte inn alt etter korleis det passar inn, og innsatsen ligg der som ein veldig stor variabel som du kan bruke. Så den kan du eigentleg bruke for alt den er verdt.

Med sitata frå T1 og L2 blir det tydeleg at dei brukar vektingsrommet ulikt inn mot elevane for å tilpasse vurderinga etter kva dei meiner blir korrekt og rettferdig;

L2: (...) ein kan ikkje setje opp kriterier for kvar og ein, for innsats så må dei nesten få sin eigen individuelle kompetanseskala innanfor dei kriteria.

L1: Du ikkje sette noko sånn der reint kriterie for at viss du spring så langt så har du god innsats (...) avhengig av å sjå på den personen som yt (...) Den med dårleg fysiske føresetnader som viser framgang

vil kunne med ein måloppnåing ikkje er høg likevel, hjå meg, kunne oppnå ein høg måloppnåing i karakter.

I og med at det ikkje ligg føringar for kor mykje komponentane skal vektast og at føresetnader er eit utydeleg omgrep, kan det verke som om vektinga blir flytande og individbasert. Det kan tyde på at lærarane i ulik grad praktiserar ein individrelatert vurdering i lag med den målrelaterte vurderinga. I § 3-3 første ledd er det presisert at grunnlaget for vurderinga i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette betyr at vurderinga skal vere målrelatert. I § 3-3 andre ledd andre punktum er det som nemnt forskriftsfesta at innsatsen til eleven skal vere ein del av grunnlaget i vurderinga (Kunnskapsdepartementet, 2012). Jonskås (2009) antyder at også informantane hennar praktiserar ei individrelatert vurdering og at dette står i samsvar med at innsatsen blir teke med i vurderinga. Lomsdal (2012) antyda i sin undersøking, som også vart gjort før læreplansendringa, at aspekta ved innsats og elevane sine føresetnader ville føre til eit større fokus på enkeltindividet og at ein då ikkje berre kunne sjå på grad av måloppnåing i kompetansemåla. Han antyda også at endringa i læreplanen ville føre til individrelatert vurdering. Annerstedt (2010) hevdar også at individrelatert vurdering, med dagens læreplan i kroppsøving, er nødvendig når elevane sine føresetnader er baka inn i kompetansemåla. Funna i vår undersøking underbyggjer som nemnt dette ved at dei leitar etter positive trekk hjå eleven og brukar dette *for alt det er verdt*.

4.3 Intern og ekstern rettferdigheit i vurderingssystemet

Eit sentralt funn i undersøkinga vår viser seg å omhandle den interne og eksterne rettferdigheita. Dette må sjåast i lys av dei andre elementa som er nemnt ovanfor. Sjølv om informantane opplever den interne rettferdigheita som god, blir det tydeleg gjennom det dei seier om eigen vurderingspraksis og på spørsmål som dreier seg om rettferdig vurdering, at vurderingspraksisen varierer. Dei er ganske tydelege på at dei trur vurderingspraksisen varierer ein del mellom kollegiet og mellom skular.

T1: Har ikkje ordentleg oversikt over kva dei andre gjer. Eg veit ikkje kva slags karakter dei får. Burde vert meir diskutert, litt meir sånn felles køyrereglar trur eg. Mykje for at det skal bli mest mogleg rettferdig på ein måte, at det ikkje skal vere forskjellar frå år til år og sånn.

L2: Det må jo vere ei rettferdig vurdering, men samtidig er det subjektiv vurdering (...) Det som er utfordringa er jo sånn at det blir veldig mykje subjektivt, veldig mykje skule, altså sånn gjer me det på [redacted], sånn gjer dei det på [redacted] (...) kanskje til og med her på skulen, eg driv med mine ting og mine kriterier og mine tankar rundt vurdering, medan ein annan lærar har andre tankar rundt vurdering. Men me prøver jo å skape ein basis, eit grunnlag, me snakkast jo veldig mykje oss lærar imellom (...).

L1: (...) i dag så er det jo opp til kvar enkelt, så å få standardisert er jo klart eit mål det (...)Eg trur ikkje me klarer å få kroppsøving til å bli heilt sånn formelt fag å vurdere. Eg trur det blir veldig sånn skjønnslikna.

Når vurderingspraksisen varierar mellom lærarar og skular vil det potensielt ha mykje å seie for kvaliteten på sorterings- og utvalsfunksjonen til vurderinga. Dei er bevisste i forhold til dette, men samtidig verkar det subjektive tolkingsrommet å vere noko som styrkar eigen vurderingspraksis. I dette tilfelle kan ein trekke linjer til den individrelaterte vurderinga som viser seg blant informantane, der innsats og føresetnader kjem inn som sentrale faktorar.

Grunnlaget i eit målrelatert vurderingssystem byggjer på at læraren kan tolke og konkretisere nasjonale mål og bruke desse i eigen praksis. I undersøkinga frå Sverige (Annerstedt, 2010) kom det fram at det rådar eit spenningsforhold mellom lokale tilpassingar, eller læraren sin vurderingspraksis, og rettferdige karakterar i eit nasjonalt perspektiv og at vurderingspraksisen derfor varierte mellom skular. Vår undersøkinga kan antyde det same. Smiths (2009) omgrep, *equity*, kan også trekkast inn i denne samanhengen for å drøfte problematikken rundt funksjonane ved vurdering. Omgrepet tek opp to argument for korleis vurderinga skal vere. *Intern rettferdigheit* kan knytast opp mot det subjektive tolkingsrommet, der læraren arbeider for å lage prosessar som fremmar læring og grunnlag for framtidig læring og vekst. I omgrepet er det også rom for å argumentere for *ekstern rettferdigheit*, altså at alle blir vurdert etter same mål og kriterier for å sikre kvaliteten på sorterings- og utvalsfunksjonen ved vurderinga. Bjørn (2009: 118) meiner det alltid vil vere argument for urettferdigheit i vurdering;

For selv om vurderingene kan fremstå som rettferdige i forhold til det enkelte individ, blir det vanskelig å vite hva som ligger i en elevvurdering på samfunnsnivå.

På grunn av eigenarten til kroppsøving er det kanskje spesielt vanskeleg å legitimere rettferdigheit i alle funksjonane ved vurdering i faget. L2 tek opp nokre tankar som kan relaterast til argumenta;

L2: Tillit til læraren, at det er læraren som er eksperten på dette her og klarar å utføre både vurderinga og tilrettelegginga og alt det som er rundt kroppsøving. Og så er det visse rammer innanfor dette her (læreplanen) og kva ein bør, og det synes eg er heilt okay.

Me kan antyde at problemstillinga rundt *equity*-omgrepet er gjeldande for vår undersøking på grunnlag av individrelaterte trekk i vurderinga og at vurderingskomponentane ser ut til å bli vekta ulikt mellom lærarar.

5.0 Oppsummering og konklusjon

Funna rundt innsats i denne undersøking stadfestar at innsats har fått ein nødvendig og viktig plass i faget. Informantane stort sett samanfallande i kva dei legg i innsats, unntatt nokre variasjonar i samarbeidskriteriet og der informanten som også legg vekt på innstilling og element som går på orden og åtferd i innsatsvurderinga.

Føresetnader er eit omgrep informantane ikkje verkar å vere særleg komfortable med. Dei er einige i at læreplanen er utydeleg, men dei er litt ueinige når dei blir spurt om kva dei ville ha endra. Kva dei legg i det og korleis det vert teke omsyn til inn mot vurderinga, vil potensielt føre til at elevar med gitte føresetnader blir vurdert ulikt i faget. Dette er også antyda i annan forskning.

Dei fleste kompetansemåla i læreplanen kan ein definere som ferdigheitsmål og kunnskapsmål. Informantane er i stor grad samsvarande med dette. Dei framhevar at elevar som nødvendigvis ikkje meistrar teknisk-motoriske ferdigheiter, likevel kan oppnå ein god karakter dersom dei har kunnskapar om dei ulike emna i faget. I kartlegginga av kompetanse er observasjon dominerande, men dei skil seg litt i dokumenteringa. Den eine informanten er veldig oppteken av å dokumentere frå time til time. Han føler, slik forskning antyder, at dette styrkar kjensla av rettferdig vurdering. Dei to andre informantane seier dei ikkje har tid eller behov for dette. I lys av dette verkar desse å bruke testar meir bevisst i forhold til vurderinga. Græsdal (2011) hevdar at vurderinga før læreplanendringa bar preg av ein testkultur, men våre informantar verkar å vere bevisste i forhold til skyggesidene ved testing og at det derfor ikkje er ein utprega del av vurderinga.

Slik informantane brukar innsats og føresetnader og vektlegginga av dette i vurderinga, antyder det ein dreining mot individrelatert vurdering. Undersøkingar både før og etter endringa i læreplanen antyder det same. Vår undersøking kan ikkje fastslå at dette er noko som er generaliserbart og det kan såleis vere behov for fleire undersøkingar kring dette. Hansen (2013) forslår at Utdanningsdirektoratet bør legge tydelegare føringar for kva kompetansemål som skal vurderast med utgangspunkt i eleven sine føresetnader. Dette kan sjølvstundt samkøyre lærarar si vurderingspraksis av føresetnader, men det også kan vere nødvendig å presisere kva føresetnader er og kva omsyn som skal takast.

I innleiinga av oppgåva vart det påpeika at formålet og funksjonen til vurderinga lenge har vore eit aktuelt tema. Resultat og funn i vår undersøking framhevar at dette i all hovudsak framleis er aktuelt. T1 legg ikkje skjul på at han synest vurdering i kroppsøving er vanskeleg;

Eg håpar jo at det skal vere rettferdig. Det er det eg synest er vanskeleg i kroppsøvinga, at du skal klare å gi rettferdige karakterar.

Me ser heilt klart at informantane blir plassert i ei rolle der dei må tilfredstille fleire funksjonar ved vurderinga, og at det såleis er eit spenningsforhold mellom dei lokale tilpassingane (*intern rettferdigheit*) og rettferdige karakterar i eit nasjonalt perspektiv (*ekstern rettferdigheit*). Gjennom funna våre kan me ikkje argumentere for at den eksterne rettferdigheita er god per dags dato. Dersom ein kan generalisere funna våre, vil elevar som søker vidare på utdanning potensielt møte eit urettferdig vurderingssystem.

6.0 Litteraturliste

Annerstedt, C. (2010): Karaktersetting i kroppsøving – problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I: Steinsholt, K. og Gurholt, K.P.(red): *Aktive Liv*. Tapir forlag. Trondheim

Arnesen, T.E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P.E. (2013): «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje». *Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet*. Tidsskriftet FoU i praksis, 7(3), 9–32.

Bernstein, B. (1975): *Class, codes and control, volume 3: Towards a theory of educational Transmission*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bjørn, S. (2009): *Kan en rettferdig elevvurdering oppnås?* Universitetet i Oslo – Pedagogisk forskningsinstitutt. Masteroppgåve.

Brattenborg, S. og Engebretsen, B. (2007): *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. 2. utgåve. Kristiansand: Høyskoleforlaget – Norwegian Academic Press

Brattenborg, S. og Engebretsen, B. (2013): *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*, 3.utgåve. Cappelen Damm AS, Oslo

Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012): *Forskingsmetode for læringsutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2011): *Intervju som forskingsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O. (2012): *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Elnan, I., Sando, O.J. (2014): Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppsøvfaget. I: Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: *FoU i praksis 2013 conference proceedings*. Trondheim: Akademika forlag, 73-81.

Handal G. og Lauvås P. (1999): *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hansen, E. (2013): *Endringer i kroppsøvfaget 01.08.2012 – implementering og konsekvenser*. Norges Idrettshøgskole. Masteroppgave.

- Jonskås, K. (2009): *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Norges Idrettshøgskole. Masteroppgave
- Jonskås, K. (2010): *En kunnskapsoversikt over FoU-arbeid innen kroppsøvingsfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2009): Forskrift til opplæringslova, kapittel 3: *Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4 (Henta 05.05.14)
- Kunnskapsdepartementet (2012): *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og forskrift til privatskolelova*. <http://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2012-06-13-731> (Henta 14.04.14)
- Lomsdal, S. (2012): *Vurdering i kroppsøving – Læreres synspunkter på elevvurdering og endringer i læreplan og forskriften til Opplæringsloven*. Høgskolen i Nord-Trøndelag. Masteroppgave.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E. og Nelvik, I. (2011): *Kroppsøving i skolen – Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*.
- Mørken, B. (2010): *Assessment in physical education*. Høgskolen i Telemark. Masteroppgave.
- Nyeng, F. (2012): *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Prøitz, T.S. og Borgen, J.S. (2010): *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunktkarakterer i fem fag i grunnopplæringen*. Oslo. NIFU STEP.
- Slemmen, T. (2011): *Vurdering for læring i klasserommet*. 2. utgåve, 4. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, K. (2009): *Vurdering i et dialogperspektiv*. Evaluering i et dialogisk perspektiv. (19-32). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Tjora, A. (2012): *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2010): *Udir – 1 – 2010 Individuell vurdering.*

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/> (Henta 16.04.14)

Utdanningsdirektoratet(2011): *Høringsbrev om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring.* <http://www.udir.no/Regelverk/Horinger/Ferdigbehandlede-saker/Hoeringsbrev---Endringer-i-faget-kroppsoving/> (Henta 16.04.14)

Utdanningsdirektoratet (2012a): *Læreplan i kroppøving - Kompetansemål etter 10.årssteget* <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=583858936> (Henta 24.04.14)

Utdanningsdirektoratet (2012b): *Udir – 8 – 2012 Endringer i faget kroppsøving.*

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/> (Henta 16.04.14).

Utdanningsdirektoratet (2013). *Veiledning til læreplan i kroppsøving.*

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/1-Innledning/> (Henta 05.05.14)

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

7.0 Vedlegg

7.1 Intervjuguide

1. Demografi

- a. Kor gammal er du?
- b. Kva utdanning har du?
 - i. Utdanningsstad?
 - ii. Utdanningsår
 - iii. Etterutdanning/Vidareutdanning?
 - iv. Kva fag har du utdanning i, studiepong?
- c. Kor mange år har du jobba som lærar?
 - i. År som kroppsøvlingslærar
- d. Er du aktiv innan idrett utanom arbeidstida?
 - i. Trenar/Spelar/Anna

2. Innsats

- a. Korleis vil du definere omgrepet innsats?
 - i. Kva er høg innsats?
 - ii. Kva er låg innsats?
- b. Innsats i ballspel vs uthaldsøvingar /gruppeaktivitet vs individuell aktivitet
- c. Forventar du meir av ein elev med høg karakter enn ein elev med låg karakter i faget?

3. Føresetnader

- a. Korleis vil du definere omgrepet føresetnader?
- b. Korleis tek du hensyn til føresetnader i vurderingsarbeidet?
- c. Synest du læreplanen er tydeleg på korleis føresetnader skal takast hensyn til? Ja - på kva måte?/ Nei - kva ville du endra?

4. Ferdigheiter?

- a. Kva legg du i ferdigheiter?
- b. Korleis kartlegger du ferdigheiter? Test? Observasjon? Etc
- c. Forventar du bette innsats av elevar med gode ferdigheiter?
- d. Vektar ein innsatsen høgere i vurderinga av elevar med låge ferdigheiter?

5. Vurdering

- a. Beste vurderingsform i dine auge?
 - i. Med eller utan innsats? Kvifor?
 - ii. Ser du på den reviderte læreplanen som ein forbetring? På kva måte?
 - iii. Synest du innføringa av innsatsvurdering gjer vurderingsarbeidet meir komplisert og tidkrevande? I tilfelle; går det ut over kvaliteten i kroppsøvingstimane?
- b. Bruk av innsats som ein del av vurderinga før læreplanendringa?
 - i. Klarte du å sjå vekk i frå innsats i vurderinga?
 - ii. Greier du å sjå vekk i frå føresetnader no?
- c. Kva faktorar tek du med i vurderinga?
 - i. Kor stor vekting har dei ulike faktorane i vurderinga og karaktersetjinga di?
 - ii. Synest du læreplanen burde vere tydelegare på vektinga mellom innsats og kompetanse.
- d. I kva grad meiner du læreplanen legg til rette for rettferdig vurdering i kroppsøving?
 - i. Er det lettare eller vanskelegare å vurdere rettferdig etter den reviderte planen? På kva måte?
 - ii. Meiner du elevar med låge føresetnader/kompetanse har bette moglegheit for å oppnå gode karakterar etter at innsats vart ein del av vurderinga?
 - iii. I kva grad veit elevane kva dei blir vurdert etter?

7.2 Førespurnad og samtykkeerklæring

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Kroppsøving – eit rettferdig fag?

Lærarars syn på rettferdig vurdering av innsats, føresetnader og ferdigheiter

Bakgrunn og hensikt

Dette er ein førespurnad om deltaking i eit forskingsprosjekt i grunnskulelærarutdanninga 5-10 ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, av studentar ved avdeling Sogndal. Dette prosjektet er ei avsluttande bacheloroppgåve. Formålet med prosjektet er å få betre innsikt i kva og korleis lærar tenkjer og praktiserar vurdering i kroppsøving. Prosjektet vil fokusere på forholdet mellom vurdering av innsats, føresetnader og ferdigheiter i kroppsøvingsfaget. På grunnlag av dette ønskjer me å intervjuje lærarar om det aktuelle temaet. Lengda på intevjuet vil vere frå 30-45 minutt.

Kva inneber det å vere informant?

Gjennom prosjektet vil potensielle informantar få vere med å bidra til auke kunnskap og forståing om korleis lærarar både tenkjer og praktiserar vurdering i kroppsøving. Gjennom den reviderte læreplanen i kroppsøving, som kom i 2012, vart innsatsvurdering gjeninnført. Eit av ynskja våre er å analysere korleis innføringa av innsatsvurdering, i lag med føresetnader og ferdigheitsvurdering, har påverka vurderingspraksisen til læraren. For å få optimal informasjon ut av informantane har me blitt einige om å ha eit kriterium der informanten har minimum 10 års erfaring som kroppsøvingslærar, i tillegg til 60 studiepoeng i faget. Planen er å intervjuje 4-5 lærarar frå forskjellige skular for å skape ei breidde i informasjonen som kjem fram. Det vil slik komme fleire synspunkt og meiningar. Breidda av informantar vil også gjere det umogleg å identifisere kven og kvar kjelda kjem frå.

Kva skjer med informasjonen?

Informasjonen som kjem fram gjennom intervjuet vil bli behandla konfidensielt. Informasjon vil kun bli nytta for å svare på problemstillinga til prosjektet. Informantane vil bli heilt anonymisert og det vil ikkje vere mogleg å identifisere informanten eller kva skule informanten kjem frå. Under intervjuet vil me nytte oss av lydopptakar. Desse vil bli transkribert og anonymisert i etterkant. Lydopptaka vil så bli sletta. Intervjuarane har taushetsplikt og informasjon som kjem fram under intervjusituasjonen

vil berre verte nytta til bacheloroppgåva. Me vil nytte oss av nummerering når me skal bruke opplysningar frå informantane i oppgåva. Informanten har vidare rett til å få korrigert eventuelle feil i dei opplysningane me har samla inn. Etter at intervjuet er transkribert kan informantane få tilgang til intervjuet slik at dei har moglegheit til å rette/oppklare eventuelle feil/misforståingar som dukkar opp. Dette vert kalla member check, og vil auke reliabiliteten (truverda) til informasjonen som kjem fram. Me vil også notere undervegs i intervjuet, dette får informanten moglegheit til å rette etter at intervjuet er ferdig.

Informasjon om resultatet av studien

Informantane har rett til å få informasjon om utfallet/resultatet av studien. Utfallet/resultatet kan etter sensur sendast til informantane om ynskjeleg.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Som informant kan du når som helst og utan å oppgi nokon grunn trekke ditt samtykke til å delta som informant i prosjektet, utan at dette får vidare konsekvensar. Dersom du ynskjer å delta underteiknar du samtykkjeerklæringa. Om du seier ja til å delta kan du seinare trekkje tilbake ditt samtykke. Dersom du seinare ynskjer å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte (intervjuarar/prosjektansvarlege):

Ivar Løvik, tlf.: 481 35 406

Brede Fardal Haukereid, tlf.: 971 34 849

Samtykkje som informant til bacheloroppgåve

Eg vil delta som informant til bacheloroppgåva

(Signert av informant, dato)

Eg stadfestar å ha gitt informasjon om oppgåva

(signert av intervjuar, dato)