



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgåve i grunnskulelærerutdanning 5.-10.

PE379 BO - bacheloroppgåve

Predefinert informasjon

Startdato: 02-05-2017 15:00
Sluttdato: 12-05-2017 14:00
Eksamensform: BO-Bacheloroppgåve
SIS-kode: PE379 1 BO

Termin: 2017 VÅR
Vurderingsform: Norsk 6-trinnskala (A-F)

Deltakar

Namn: Jonas Nordanger Tømmerbakke
Kandidatnr.: 334
HVL-id: jonasnt@hvl.no

Informasjon frå deltakar

**Eg godkjenner avtalen om Nei
tilgjengelegging av
bacheloroppgåva mi *:**

Gruppe

Gruppenamn: Jonas N. Tømmerbakke og Fredrik Øustedal
Gruppenummer: 20
**Andre medlemmer i
gruppa:** Fredrik Øustedal



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGAVE

Elevers kunnskaper om vurdering og rettigheter

Navn på bachelorprogrammet

Grunnskolelærerutdanning 5-10

Emnekode

PE379

Avdeling/Institutt/program/

Avdeling for lærerutdanning og idrett, institutt for grunnskolelærerutdanning

Innleveringsdato

12.05.2017

Antall ord

9957

Navn

Jonas N. Tømmerbakke (kand.nr 334) og Fredrik Øvstedal (kand.nr 306)

Veileder

Petter Erik Leirhaug

Vi bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, *jfr. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Innholdsliste

1.0 Innledning.....	5
1.1 Presentasjon av tema.....	5
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	5
1.3 Presentasjon av problemstilling.....	6
1.4 Oppgavens oppbygging.....	6
2.0 Teori.....	7
2.1 Hva er vurdering (generelt i skolen) og hvilken funksjon har den?.....	7
2.2 Opplæringsloven om rett til vurdering.....	8
2.3 Hva ligger til grunn for vurdering i kroppsøvfingsfaget?.....	9
2.4 Teori knyttet til elevperspektiv, erfaringer og opplevelser.....	12
3.0 Metode.....	13
3.1 hva er samfunnsvitenskapelig metode?.....	13
3.2 Valg av metode.....	14
3.3 Fordeler og ulemper med den kvalitative forskningsmetoden.....	14
3.4 Utvalg av informanter.....	15
3.5 Presentasjon av informanter.....	16
3.6 Gjennomføring.....	16
3.7 Feilkilder og oppgavens troverdighet.....	16
3.8 Bearbeiding av data fra intervjuene.....	17
4.0 Resultat.....	18
4.1 Kunnskaper om rettigheter til vurdering i kroppsøvfingsfaget.....	18
4.1.1 Hvordan blir elevene vurdert.....	18
4.1.2 Rettigheter og elevenes kunnskaper om rettigheter.....	18
4.1.3 Egenvurdering.....	19
4.2 Vekting.....	21
4.2.1 Innsats og fair play.....	21
4.2.2 Vekting av innsats, fair play og ferdigheter.....	21
4.2.3 Tester.....	22
4.3 Slik elevene mener det burde være.....	23
4.3.1 Elevenes mening om vekting.....	23
4.3.2 Elevenes mening om læreplanens tredeling.....	24
4.3.3 Elevenes mening om karaktergrunnlaget.....	25
5.0 Drøfting.....	26
5.1 Hvilke kunnskaper har noen utvalgte elever om sin egen vurdering i kroppsøvfing, og sine egne rettigheter angående vurdering i faget?.....	26
5.2 Fair play, innsats og vekting.....	29
5.3 Elevenes oppfatning	31
6.0 Oppsummering og konklusjon.....	33

7.0 Vedlegg.....	35
7.1 Samtykkeskjema informanter.....	35
7.2 Samtykkeskjema foresatte.....	36
7.3 Intervjuguide.....	38
8.0 Litteraturliste.....	39

Forord

Denne oppgave er skrevet våren 2017, som en avsluttende oppgave på bachelorstudiet «Grunnskolelærerutdanning 5-10» ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Bacheloroppgaven har vært en lang og omfattende prosess med mange spennende utfordringer, som tilslutt har resultert i denne oppgaven.

Vi ønsker å takke vår veileder, Petter Erik Leirhaug, for god rettleiding og oppmuntring gjennom hele prosessen. Videre vil vi også takke informantene som har bidratt til oppgaven, samt rektor og avdelingsleder på ungdomsskolen som lot oss få «låne» informantene et par timer. I tillegg vil vi også takke venner og familie for all hjelp. Tilslutt vil vi også takke hverandre for et godt samarbeid.

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å se nærmere på om elever på ungdomstrinnet vet hvilke rettigheter de har til vurdering i kroppsøvfingsfaget og hvordan de selv skulle ønsket at vurderingen i faget skulle vært. Data om denne problemstillingen er blitt samlet inn ved hjelp av kvalitative intervjuer med fire elever på ungdomstrinnet. Denne dataen har deretter blitt analysert og resultatet er blitt nøye gjennomgått i drøftingsdelen av oppgaven. Til slutt har vi oppsummert og konkludert med hvordan vi kan bruke oppgaven i fremtidig arbeid som kroppsøvfingslærere.

1.0 Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Dagens norske skole er en av de mest fundamentale delene av det norske samfunnet og har en rekke ulike funksjoner. For å sikre kvalitet, er alle skoler pålagt å følge gitte retningslinjer og lover, både lokalt, regionalt og nasjonalt. En av de viktigste retningslinjene som skolene må følge er opplæringsloven (Oppl, 2017). Denne loven omhandler og regulerer helt grunnleggende ting som elevenes plikt og rett til skolegang, men også mer konkrete ting som sosiale forhold i skolehverdagen og den faglige biten av skolen. Vurdering utgjør en sentral del av skolen, og har derfor også en stor plass i opplæringsloven med tilhørende forskrift (Forskrift til opplæringsloven, 2009). Det aller meste skal dokumenteres og vurderes, både hva gjelder fag, men også elevens utvikling relatert til de overordnede opplæringsmålene og orden og oppførsel blir vurdert. Elevene blir ikke bare vurdert, de har også rett på vurdering, samt rettigheter til hvor ofte de skal bli vurdert og hvilke typer vurdering de skal ha i de ulike fagene. I denne bacheloroppgaven skal vi fokusere nærmere på vurdering i faget kroppsøving, og de utfordringene som følger med. Tema for denne bacheloroppgaven er vurdering i kroppsøvingfaget fra et elevperspektiv.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Læreplanen i de ulike fagene er selve grunnlaget og utgangspunktet for vurdering. Ifølge opplæringsloven skal læreplanen vise til hva undervisningen skal inneholde og hva som forventes av elevenes kompetanseutvikling, samt hvilke tema elevene skal bli vurdert i. Læreplanen derfor veldig sentral i forhold til vurdering. Læreplaner er stadig i endring, og årsaker til dette kan være: ny forskning, politiske endringer/bestemmelser, og ulike revideringer. Dermed er det ikke alltid like lett å sette seg inn i hva som er gjeldende for den som ikke følger dette på nært hold. Kroppsøving er også bare et av mange fag i skolen, og det er ikke å forvente at elever skal ha kontroll på alle læreplaner i alle fag. Det kan være utfordrende nok for lærerne og oss som lærerstudenter å orientere oss i ulike læreplaner og vurderingsreguleringer. Med tanke på elevperspektivet har vi selv erfart fra egen skolegang at det ikke alltid er like lett å vite hva man skal bli vurdert i, og hvordan de ulike vurderingskriteriene står mot hverandre. Egne rettigheter til vurdering er også noe vi ikke hadde særlig kunnskap om, selv om vi kanskje hadde meninger om hvordan vi burde blitt vurdert. Årsaken til valg av tema er at vi ønsker å utforske hvilke kunnskaper dagens elever har om egne rettigheter knyttet til vurdering, og hvordan elever selv ønsker å bli vurdert i kroppsøvingfaget.

Ettersom vurdering i kroppsøving ble sterkt omdiskutert etter innføringen av kunnskapsløftet i 2006, og innsats kom inn i vurderingsgrunnlaget med revidert læreplan i kroppsøving i 2012 (Arnesen, Nilsen og Leirhaug, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2012a), er temaet kanskje også enda mer aktuelt. Vurdering i kroppsøving er ulikt andre fag, ettersom fair-play og innsats påvirker vurderingen, og ikke bare ferdigheter og kunnskaper knyttet til kompetanse i faget, slik som de fleste andre skolefagene. Dermed ønsker vi også å undersøke hva elever vet og synes om dette, og hvordan de vil at dette skal påvirke egen vurdering i faget.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Med bakgrunn i oppgavens tematikk og grunngeving, har vi presisert vår problemstilling slik:

«Hvilke kunnskaper om vurdering i kroppsøvingfaget har elever på ungdomsskolen, og hvordan mener elevene selv at de bør bli vurdert i faget?»

For best mulig å kunne belyse denne problemstillingen har vi valgt å dele den i to konkrete underspørsmål:

1. Hvilke kunnskaper har noen utvalgte elever om vurdering i kroppsøving, og sine egne rettigheter angående vurdering i faget?
2. Hva opplever disse elevene som mest vektlagt når det kommer til vurdering i kroppsøvingfaget, og hvordan mener elevene selv at vurderingen burde være vektlagt.

Grunnen til at vi har valgt å dele opp problemstillingen i disse to underspørsmålene er både for å best mulig belyse hva vi vil fokusere på i oppgaven, men også for å begrense omfanget av oppgaven og hva den skal handle om.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er bygget opp av en teorigdel, en metodedel, en gjennomføringsdel, en resultat og analysedel, en drøftingsdel og en avsluttende del med oppsummering og konklusjon. Teorigdelen inneholder aktuell litteratur og tidligere forskning på vurdering. Metodedelen beskriver den kvalitative metoden som metode og hvilken fremgangsmåte vi har benyttet for å få informasjon om emnet. Gjennomføringsdelen gjør greie for innsamlingen av data/informasjon. I resultat og analysedelen vil vi presentere de funnene vi har gjort og analysere disse. Videre vil vi drøfte de

resultatene vi har fått ved hjelp av relevant teori og faglitteratur. Som en avslutning på oppgaven vil vi oppsummere hovedpoengene og prøve å komme med en konklusjon.

2.0 Teori

I denne delen av oppgaven vil vi belyse den teorien vi mener er relevant for vår oppgave. Først vil vi gå igjennom hva vurdering er, hvilken funksjon den har. Videre vil vi si hva opplæringsloven sier om retten til vurdering i skolen også vil vi gå igjennom hva som ligger til grunn for vurdering. Tilslutt skal vi belyse teori knyttet til elevperspektiv, erfaringer og opplevelser.

2.1 - Hva er vurdering (generelt i skolen) og hvilken funksjon har den?

Vurdering er en av skolens eldste oppgaver. For mange vil vurdering først og fremst være assosiert med å sette karakterer, noe som ikke er så merkelig, ettersom karakterer er en svært synlig del av skolens virksomhet. Karakterer får også mye oppmerksomhet fra samfunnet, elever og foresatte. Vurdering omhandler allikevel mye mer enn bare karakterer, selv om karakterer er en del av vurdering (Imsen, 2016, s. 473). I dette delkapittelet skal vi avgrense vurdering til den delen av vurdering som omhandler elevenes læring i skolen, elevvurdering. Kort forklart er da vurdering å vurdere i hvilken grad elevene når kompetansemålene i læreplanen, mer konkret ser man på elevenes kunnskaper i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 196).

Hva er så vurderingens funksjon i skolen? Forskrift til opplæringsloven og LK06 fremhever flere sentrale aspekter ved elevvurderingen sin funksjon. I formålet til Opplæringsloven står følgende:

«Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane, praksisbrevkandidatane og lærekandidatane.» (Opplæringsloven, 2017).

I tillegg til dette har vurdering også flere andre funksjoner, slik som:

- Å bidra til å styrke elevenes motivasjon for videre læring
- Å gi en beskrivelse av hvordan eleven står i forhold til kompetansemålene
- Å gi elev og foreldre/foresatte tilbakemelding om elevens framgang, arbeidsprosesser og resultater, og gi grunnlag for tilpasset opplæring

Ut i fra punktene over kan vi si at vurdering har en kontroll-, informasjons-, motivasjonsfunksjon, samt en veiledende funksjon. Selv om vurdering skal være mer veiledende enn rangerende, så må man også huske på at karakterer etter vurdering danner grunnlaget for opptak til videre skolegang. Dermed kan en også si at vurdering med karakter også har en sorterings- og utvalgsfunksjon (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 205, 206). Dette betyr i all hovedsak at vurderingen i grunnskolen skal være både formativ og summativ. Dette skal vi forklare nærmere i underkapittel 2.3.

2.2 Opplæringsloven om rett til vurdering.

Forskriften til Opplæringsloven, kapittel 3 (Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring) er det mest sentrale styringsdokumentet som omhandler elevers rettigheter til vurdering i den norske skolen. I forskriften står det at *«elever i offentlig grunnskoleopplæring og elever, lærlinger, praksisbrevkandidater og lærekandidater i offentlig videregående opplæring har rett til vurdering»* (Opplæringsloven, 2017).

Altså har alle som er elever eller lignende ved norske offentlige skoler rett til å få vurdering på det de gjør. Ifølge Opplæringsloven innebærer retten til vurdering både en rett til underveisvurdering og en sluttvurdering, samt retten til en dokumentasjon av opplæringen (2017). Samtidig understrekes det i Opplæringsloven at *«det skal være kjent for eleven, lærlingen, praksisbrevkandidater og lærekandidaten hva som er målet for opplæringen, og hva som blir vektlagt i vurderingen av hennes eller hans kompetanse. Det skal også være kjent for eleven hva som er grunnlaget for vurderingen»* (2017).

Ifølge Opplæringsloven er det *«skoleeier som har ansvaret for at eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten sin rett til vurdering blir oppfylt»* (2017). Oppsummert

betyr dette altså at det er skolen sitt ansvar å sørge for at det er klart for elevene hva de blir vurdert i, og at vurderingen skjer på korrekt måte i henhold til Opplæringsloven.

2.3 Hva ligger til grunn for vurdering i kroppsøvfingsfaget?

Som tidligere nevnt skilles det mellom formativ og summativ vurdering. Formativ vurdering defineres av Store Norske Leksikon (SNL) som vurdering som «primært skjer underveis i undervisningen og tar utgangspunkt både i læreplanmål og hver enkelt elevs tidligere prestasjoner» (2014). Formativ vurdering er altså vurdering for og av læring som blir gjort underveis i undervisningen og skal bidra til elevens videre utvikling. Forskriften til Opplæringsloven, kapittel 3 (Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring) definerer underveisvurdering, egenvurdering og halvårsvurdering som ulike former for formativ vurdering (2017). Ifølge forskriften til Opplæringsloven, kapittel 3, § 3-16 skal *«undervegsvurderinga fremje læring og gi eleven høve til å forbetre kompetansen sin gjennom opplæringstida i faget. Den kompetansen eleven har vist undervegs i opplæringa er ein del av grunnlaget for vurderinga når standpunktkarakteren i fag skal fastsetjast»* (2017).³

Summativ vurdering defineres av Store Norske Leksikon som vurdering som *«summerer opp hvor langt eleven har nådd i forhold til de oppsatte læreplanmål»* (2014). I § 3-17 i forskriften til Opplæringsloven, kapittel 3, står det at *«sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket»* (2017). Standpunkt og eksamenskarakterer er formene for sluttvurdering i kunnskapsløftet, og eksempler på rene summative vurderinger i grunnskolen. Underveisvurdering i kunnskapsløftet vil kunne være både summativ og formativ, da den både skal vise elevens forventede kompetanse på gitte nivåer og fremme læring.

Grunnlaget for vurdering:

«Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3» (Forskrift til Opplæringsloven, 2017). Grunnlaget for vurdering er altså kompetansemålene. Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 201) kaller dette for et målrelatert vurderingsprinsipp. Dette betyr at det er elevens oppnåelse av kompetansemålene som skal vurderes og ikke den enkelte elev sin kompetanse i forhold til andre elever.

Vekting av kompetansemål og vurderingskriterier:

Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 203) er grunnlaget for vurdering i kroppsøving endret flere ganger, med ulik vekting av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og innsats, men det er ingen regler for hvordan kompetansemål og innsats skal vektas. Tidligere, før Læreplanverket ble innført i 2006, var det vanlig å vurdere elevene ut fra ferdigheter/mestring, innsats/holdninger og kunnskaper i kroppsøving. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 208) ga Eksamenssekretariatet i 1998 ut et hefte for veiledning i vurdering i kroppsøving der de anbefalte vektingen 40% for både ferdigheter/mestring og innsats/holdninger og de resterende 20% for kunnskaper i faget. Fra 2006 til 2012 skulle en derimot utelukkende vurdere elevene ut fra kompetansemålene i kroppsøving. Den største forskjellen var at innsats ikke falt bort som vurderingsgrunnlag, men man skulle fortsatt ta hensyn til elevenes forutsetninger.

Elevenes forutsetninger:

Kroppsøving har tidligere vært det eneste faget på ungdomstrinnet som skulle ta hensyn til elevenes forutsetninger. Fra 2012 er det ikke lenger forskriftsfestet i Opplæringsloven at elevenes forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering. *«Utdanningsdirektoratet understreker imidlertid at elevenes forutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene, og at en ved vurdering av kompetansemålene også vurderer de individuelle forutsetningene»* (Udir-08-2012b).

Innsats inn igjen:

«Fra 2006 og fram til august 2012 skulle en utelukkende vurdere elevene ut fra kompetansemålene i kroppsøving. I tillegg skulle en ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger ved karaktersetning. Den største forskjellen var at innsats ikke lenger skulle være en del av vurderingsgrunnlaget» (Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 208). Innsats ble altså gjeninnført som en del av grunnlaget for vurderingen i kroppsøving i 2012, selv om ikke ble forskriftsfestet hvor mye innsats skal telle.

Utdanningsdirektoratet foreslår følgende imidlertid en firedeling av vektingen mellom fair-play og samarbeid, kroppslig læring, selvledelse og gjennomføring og kunnskap og forståelse i sin presentasjon om Læreplanen i Kroppsøving (2013). Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 202) var hovedargumentet for å gjeninnføre innsats som en del av vurderingsgrunnlaget at prosessen med øve og trene på å utvikle faglig kompetanse ble sett på som en vesentlig del av kompetansen i

kroppsøving. I tillegg er kroppsøving et fag som krever samarbeid for å utføre store deler av aktivitetene, derfor er den enkelte elev sin kompetanseutvikling avhengig av at andre elever yter innsats (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 202). I Utdanningsdirektoratet rundskriv (2012b) informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring står at «Ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet med faget, kan elever ha muligheten til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse».

Kompetansemål: Vekting av ulike kompetansemål

Læreplanen i kroppsøving inneholder mange ulike kompetansemål, der noen er større i omfang enn andre. For eksempel er å «*trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter*» et større kompetansemål enn «*utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn*» (Udir, 2015). Det blir derfor naturlig å vekte de ulike kompetansemål ulikt (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 210).

Kompetansemålene: Konkretisering

Noen av kompetansemålene mer konkrete enn andre og derfor enklere for kroppsøvingslærere å tolke og vurdere. For eksempel er «*svøm en lengre distanse basert på eiga målsetjing*» lettere å måle og vurdere enn det å «*praktisere fair play ved å bruke eigne ferdigheter og kunnskapar til å gjere andre gode*» (Udir, 2015). I tillegg brukes også en del ord i Læreplanen som ikke er så enkle å måle, i grad av mestring eller oppnåelse, som for eksempel «*bruke*», «*praktisere*», «*forklare*», «*trene på å*» osv. Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 209) anbefaler derfor læreren å konkretisere målene, gjerne i samarbeid med elevene.

Oppsummering:

Kroppsøvingslærerne skal altså vurdere elevene ut i fra kompetansemål og innsats. De fleste av kompetansemålene lar seg bryte ned til både ferdighetsmål, kunnskapsmål og holdningsmål, men ikke alle. Som tidligere nevnt er det ikke alle kompetansemål som lar seg måle like lett og i tillegg skal innsats bli tatt med i vurderingen. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 210) var gjeninnføringen av innsats som en del av vurderingskriteriene en form for «tilbake til start» løsning. Selv om det fortsatt er usikkerhet knyttet til vektingen av de ulike kriteriene.

Tester:

For mange kroppsøvlingslærere er testing en naturlig del av grunnlaget for vurdering tester. Men ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 204) inneholder verken læreplanen i kroppsøving eller forskriften til Opplæringsloven noen metodiske anbefalinger om bruk av fysiske tester som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvlingsfaget. Selv om tester kan være nyttig for å måle enkelte deler av vurderingsgrunnlaget, er det mange ting som ikke lar seg måle for eksempel innsats og fair-play. Men det er heller ikke forskriftsstridig å benytte tester i deler av vurderingsarbeidet. I kompetansemålene i læreplanen i kroppsøving (2015 a&b) er det ikke nevnt at eleven skal vise styrke, hastighet eller spenst, mens utholdenhet er nevnt en gang. Likevel er det tradisjon for at disse egenskapene er en del av vurderingsgrunnlaget. Grunnen til dette mener Brattenborg og Engebretsen er at (2013, s. 204) at ved testing er en hensiktsmessig måte å vurdere elever på et objektivt grunnlag. Det som derimot kan være negativt er at tester kan få en for stor del av vurderingsgrunnlaget, selv om det ikke dekker over alle vurderingskriteriene. I tillegg er det ofte lett for å vurdere elevene sine testresultater opp mot hverandre, noe som ikke er tillatt (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 204).

2.4 Teori knyttet til elevperspektiv, erfaringer og opplevelser

Ettersom oppgaven vår og intervju omhandler hva elevene selv opplever/synes om egen undervisning/læreplan, samt hvordan de selv mener at de bør bli vurdert, må vi også bruke relevant teori for dette fagfeltet. Dermed er teori knyttet til elevperspektiv, erfaring og opplevelser hos elevene også sentralt for teoridelen. Det vil også være viktig å se på lignende forskning på området, slik som undersøkelsen av elevers, læreres og skoleledelses oppfatning av kroppsøving i Elverumskolen. Denne undersøkelsen viste blant annet at de aktuelle elevene opplevde at innsats og fysiske tester ble mest vektlagt i vurderingsarbeidet. Undesøkelsen viste at innsats var den enkeltfaktoren i vurdering som elevene opplevde som mest vektlagt i vurderingen i faget. Resultatene fra lærerundersøkelsen viste en sammenfallende tendens. Videre viste undersøkelsen at det var stor samstemmighet blant hva elevene opplevde ved vurderingen i faget, og hva lærerne hadde oppgitt når det gjaldt vektning av ferdigheter og kunnskaper i vurderingen i faget (Bjørke, Brattli, Moen, Vakt skjold & Westlie, 2015, s. 74).

En annen teoretisk faktor som kan være relevant videre i oppgaven er kognitiv og sosialkognitiv motivasjonsteori. Kognitiv og sosialkognitiv teori går ut på at mennesket er meningssøkende, altså at vi liker å se mening i oppgaver og gjøremål. Det å søke utfordringer og oppleve mestring, er noe som

er et behov for mennesker. Det å føle at en er verdt noe er et lignende behov. Skolens karaktersystem er sterkt med på å utvikle følelsen av selvverd, for noen i positiv retning, for andre i negativ retning (Imsen, 2014, s. 329). Dette kan være aktuelt for vår undersøkelse, ettersom spørsmål i intervju vil omhandle hvilke tema elevene selv mener at er viktig, og hvilke tema som er unødvendig. Svarene vi får kan da i følge kognitiv og sosialkognitiv teori være påvirket av hva elevene mestrer i faget.

Det vil også være aktuelt å se vår undersøkelse opp mot en svensk undersøkelse utført av Karin Redelius og Peter J. Hay. Denne undersøkelsen fokuserte blant på svenske elever på ungdomstrinnet sin opplevelse av vurdering i kroppsøvningsfaget. Undersøkelsen brukte både spørreskjema og dybdeintervju for å få frem elevenes opplevelser og meninger om vurdering innenfor kroppsøving (Redelius & Hay, 2012).

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil vi først beskrive den samfunnsvitenskapelige metoden, for så å redegjøre for vårt valg av metode for oppgaven. Deretter vil vi belyse fordeler og ulemper ved metoden, informere om utvelgelse av informanter, presentere informanter, forklare gjennomføring og feilkilder, og til slutt hvordan vi har bearbeidet data fra intervju.

3.1 Hva er en samfunnsvitenskapelig metode?

I følge Dalland er en metode 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 (Dalland, 2007, s. 81). Når vi skal gjennomføre en undersøkelse eller et forskningsprosjekt, må vi benytte en metode. Vi kan tenke på metode som et verktøy, redskap eller fremgangsmåte for å få svar på spørsmål, og å få ny kunnskap innenfor et felt. Metodene dreier seg da om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker/bearbeider informasjonen vi får (Larsen, 2007, s. 17).

Samfunnsvitenskap er en samlebetegnelse for flere ulike fagdisipliner, blant annet sosiologi, psykologi, pedagogikk, organisasjonsvitenskap, statsvitenskap, samt flere andre fagretninger. Felles for alle disse fagfeltene er at de er opptatt av samfunn og mennesker. Den samfunnsvitenskapelige metoden vil da være en vitenskapelig metode, der spørsmål som omhandler mennesker og samfunn vil være en sentral del av metoden (Larsen, 2007, s. 17).

3.2 Valg av metode

Innenfor samfunnsvitenskapen er det i dag vanlig å skille mellom to hovedtyper metoder. Disse to metodene er kvantitativ metode og kvalitativ metode. Når man skal velge en metode for undersøkelsen, er det viktig å vite hva man vil med undersøkelsen, og velge metode deretter. Etersom vi ikke var interessert i målbare data, altså store mengder data som kan kategoriseres slik at en kan telle opp hvor mange som gir ulike svar (kvantitativ metode), valgte vi den kvalitative metoden for vår undersøkelse (Larsen, 2007, s. 21, 22). Den kvalitative metoden handler i større grad om å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2007, s. 82). Ved den bruke den kvalitative metoden i vår oppgave, kunne vi gå mer i dybden, altså mange opplysninger om relativt få tema. Samtidig er det viktig å huske på at en ikke kan generalisere med en kvalitativ undersøkelse. De opplysningene vi fikk, er bare gjeldende for de personene som deltok i studien (Larsen, 2007, s. 24). I lys av dette ble den kvalitative metoden mest hensiktsmessig for oss, og vi valgte benytte oss av kvalitative forskningsintervju for å hente opplysninger.

3.3 Fordeler og ulemper med den kvalitative forskningsmetoden

Ved å bruke den kvalitative forskningsmetoden, nærmere bestemt det kvalitative forskningsintervjuet, er det flere fordeler. En av fordelene er at forskeren møter informantene ansikt til ansikt. Dette hender også i kvantitativ forskning, men det er mest normalt i den kvalitative forskningsmetoden. Ved at forsker og informant møtes, er dette en fordel i forhold til bortfall. Det er ikke så mange som trekker seg fra et intervju, sammenlignet med antall som lar være å svare på undersøkelsesskjemaer. For selve undersøkelsen kan også forskeren stille relevante oppfølgings spørsmål etter hva informanten allerede har svart på andre spørsmål. Dermed er det mulig å gå mer i dybden ved det kvalitative forskningsintervjuet, samtidig som en lettere kan rydde opp i misforståelser og uklarheter. En annen fordel med den kvalitative forskningsmetoden er at det er enklere å sikre god validitet med denne metoden. Definisjonen på validitet er da gyldighet eller relevans (Larsen, 2007, s. 38). Observasjoner under intervju kan også bidra til bedre tolkning av svarene vi får (Larsen, 20007, s. 26).

Den kvalitative metoden har ikke bare fordeler, det er også noen ulemper forbundet med denne metoden. I kvalitative undersøkelser kan man ikke generalisere. Det er også mer tidkrevende å behandle dataene i ettertid, da de ikke kan klassifiseres på samme måte som data kan klassifiseres i kategorier i kvantitative studier. En annen ulempe er at det er vanskeligere å være ærlig i kvalitative studier, da informanten ikke har samme grad av anonymitet som han/hun har i kvantitative studier.

Det er altså en ulempe at folk ikke alltid snakker sant i kvalitative intervjuer. Den største ulempen med kvalitative intervjuer er det vi kaller for intervju effekt/kontrolleffekt. Med dette menes det at intervjueren selv eller selve metoden kan påvirke resultatet i undersøkelsen. Eksempler på dette er at informantene svarer det han/hun tror intervjueren vil høre, at han/hun svarer det som kanskje er allment akseptert, eller at han/hun svarer for å skjule uvitenhet (Larsen, 2007, s. 26, 27).

3.4 Utvalg av informanter

Det finnes flere ulike måter å foreta utvalg av informanter innenfor det kvalitative forskningsintervjuet. Ifølge Tjora (2012) er hovedregelen for et slikt utvalg i kvalitative intervjustudier at informantene en velger må kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Denne formen for utvalg blir enten kalt strategiske eller teoretiske.

Vi har valgt den strategiske utvelgelsen av informanter for å få mest mulig data som svarer til vår problemstilling. Som informanter ønsket vi mellom 3 og 5 elever på enten 9. eller 10. årstrinn. Grunnen til at vi ønsket mellom 3 og 5 informanter var primært oppgavens omfang. Vi konkluderte raskt med at vi innenfor rammene av en bachelor ikke kunne nå et teoretisk meningspunkt, altså at utvalget blir så stort en ny enhet i utvalget ikke tilfører noe vesentlig nytt (Grønmo, 2004). Vår oppgave handler kanskje like meget om vår læring som lærerstudenter, og ønsket å lære mer om hvordan elever kan oppleve og tenke rundt vurdering i kroppsøving. Det kvalitative intervjuet var egnet siden det er mest rettet mot å gå i dybden og da trenger ikke antallet informanter være for stort. Ifølge Dalland (2007) kan gode samtaler med få informanter gi mye god informasjon til en oppgave som vår. Grunnen til at vi ønsket elever fra de eldste årstrinnene som informanter er todelt. For det første ønsket vi informanter som hadde en del erfaring med vurdering og ulike vurderingsformer. For det andre mente vi at elever på de eldre årstrinnene hadde mest sannsynlig hadde sterkere meninger og var mer reflekterte rundt vurdering.

For å rekruttere informanter tok vi kontakt med rektoren på en ungdomsskole som en av oss tidligere har arbeidet ved. Her la vi frem oppgaven vår og han sa seg villig til å hjelpe oss med å skaffe informanter som oppfylte de kriteriene vi hadde. Rektoren plukket så ut fire elever som oppfylte begge kriteriene og som han mente kunne være passende til å svare på våre spørsmål. Disse fire utvalgte informantene fikk deretter mer utfyllende informasjon om prosjektet gjennom forespørsel med samtykkeerklæring (se vedlegg 1). Fordi informantene ikke var myndige sendte vi også en

forespørsel med samtykkeerklæring til de aktuelle elevenes foresatte (se vedlegg 2). I tillegg ble prosjektet meldt inn og godkjent av NSD.

3.5 Presentasjon av informanter

Av de fire elevene som først fikk forespørsel av rektor om å være informanter var det kun en som ikke ønsket å delta i studien. Rektor spurte derfor en femte elev som ønsket å delta og vi endte altså opp med totalt fire informanter på 9. årstrinn på den samme ungdomsskolen. Blant disse var det tre jenter og en gutt. Disse vil heretter bli referert til som J1, J2, J3 og G1. Grunnen til at vi ikke velger å presentere informantene våre ytterligere er fordi vi gjennom den strategiske utvelgelsen har sikret oss at alle sammen oppfyller de kriteriene vi hadde. Vi mener derfor det ikke er nødvendig med mer informasjon om informantene.

3.6 Gjennomføring

Før intervjuet med informantene begynte forsikret vi oss om at all informasjon som var blitt gitt fra oss på e-post via rektor var korrekt. Grunnen til dette var at vi ønsket en felles forståelse mellom oss og informantene, og at de visste på forhånd hva de hadde sagt ja til å være med på og hva svarene de ga oss kom til å bli brukt til.

Under selve intervjuet gikk vi igjennom intervjuguiden (se vedlegg 3) som planlagt. Denne var delt opp i tre ulike hovedtemaer med mellom 5 og 7 underspørsmål. Vi hadde på forhånd gjennomført et prøveintervju med en slektning på tilnærmet samme alder som informantene for å forsikre oss om at spørsmålene både skulle være forståelige og

Alle de fire intervjuene varte omtrent 20 minutter, noe som gav i overkant av en time med intervjumateriale. Dette var omtrent som planlagt med tanke på at prøveintervjuet varte i rundt 15 minutter. Alle intervjuene fant sted på et eget grupperom på den aktuelle skolen. Vi benyttet båndopptaker til å dokumentere samtlige intervjuer, noe som var avtalt med informantene på forhånd.

3.7 Feilkilder og oppgavens troverdighet

Ved et kvalitativt intervju kan selve kommunikasjonsprosessen i seg selv være en feilkilde. Dette kan være at spørsmål ikke blir riktig oppfattet, at intervjueren ikke forstår svaret riktig, at svarene ikke blir notert ned riktig, og at meningsinnholdet endres ved renskriving. Kvalitet på lydopptak kan også være en potensiell feilkilde (Dalland, 2007, s. 94, 95). En annen faktor er at vi er relativt uerfarne i forskningsprosesser. Dette kan være en feilkilde, men det er ikke noe vi kan gjøre noe med

Andre feilkilder kan være at alle elevene i undersøkelsen er på samme trinn ved samme skole. Dermed kan flere elever ha samme erfaringer rundt vurdering, som kanskje bare vil være gjeldende for denne skolen. Antall elever kan også være en potensiell feilkilde i undersøkelsen vår, da fire elever er et relativt lite antall. Det er viktig å nevne at vi bare kan si noe om de elevene vi intervjuet, og at dette bare gjelder for nettopp dem. Allikevel har dette bidratt til vår innsikt i lærerutvikling, og hvordan faglig vurdering i kroppsøving kan arte seg fra elevperspektiv.

3.8 Bearbeiding av data fra intervjuene

All data vi fikk fra informantene under intervjuene ble transkribert tilnærmet ordrett fra båndopptakeren. Med tilnærmet ordrett mener vi at vi har gjort informantenes muntlige språk så likt som mulig om til et skriftlig språk. Etter alle intervjuene var transkribert brukte vi en del tid på å få et overblikk over all dataen. Videre markerte vi de mest essensielle svarene fra informantene og satte disse inn i ulike kategorier. Det er disse dataene vi vil presentere i resultat-, og drøftingsdelen av oppgaven.

4.0 Resultat

I denne delen av oppgaven skal vi presentere resultatene fra undersøkelsen vår. Resultatene vil bli presentert tett opp til spørsmålene fra intervjuguiden vår som ligger som vedlegg. Resultatene vil bli presentert i tre hoveddeler, 4.1, 4.2, og 4.3, samt med underpunkter til hver del.

4.1 Kunnskaper om rettigheter til vurdering i kroppsøvfingsfaget

I del 4.1 vil vi presentere hvordan informantene mener at de blir vurdert, rettigheter og informantenes kunnskap om rettigheter til vurdering, og til slutt egenvurdering.

4.1.1 Hvordan blir elevene vurdert

Det første vi spurte om etter å ha innledet intervjuet var hvordan informantene ble vurdert i kroppsøvfingsfaget. På dette åpningsspørsmålet var alle informantene enige om at det i hovedsak var tre kriterier som kroppsøvfingslærerne vurderte.

Sitat fra G1:

«Vi blir vurdert på innsats, ferdigheter og fair-play. Det er de tre hovedtingene jeg har fått med meg»

Alle informantene var enige om at innsats, ferdigheter og fair-play var de kriteriene kroppsøvfingslærerne la mest vekt på i vurderingen. I tillegg nevnte den ene informanten to andre kriterier som kroppsøvfingslærerne så etter i vurderingsarbeidet.

Sitat fra J1:

«Læreren ser også på om vi har gode holdninger og hvor flinke vi er til å samarbeide»

Den ene informanten mente altså at gode holdninger og god evne til samarbeid også var viktige kriterier som kroppsøvfingslæreren la vekt på i vurderingsarbeidet.

4.1.2 Rettigheter og elevenes kunnskaper om rettigheter

Vi ønsket også å finne ut hvilke kunnskaper informantene hadde om rettigheter knyttet til vurderingen i kroppsøvfingsfaget. Dette spørsmålet gav mange forskjellige svar, der noen av svarene var klarere enn andre. I selve spørsmålet nevnte vi ingen av de ulike vurderingsformene som opplæringsloven nevner, og flere av informantene virket usikker på meningen rundt rettigheter.

Sitat fra G1:

«Jeg tror vi har rettigheter som gjør at vi kan gå til læreren å diskutere karakteren om vi synes at den er urettferdig, men jeg vet ikke om så mye annet».

Sitat fra J2:

«Jeg vet ikke helt, læreren har ikke gått igjennom slikt med oss»

Når vi så nevnte ulike vurderingsformer som egenvurdering, underveisvurdering, halvårsvurdering, så kunne de fleste informantene bekrefte at de hadde hørt om de fleste vurderingsformene, men kunnskapen om rettighetene visste de ikke så mye om.

Sitat fra J3:

«Ja, jeg har hørt om alle.»

4.1.3 Egenvurdering

I tråd med problemstillingen avrundet vi første delen av intervjuet med spørsmål om hvilke meninger og erfaringer informantene hadde om underveis- og egenvurdering. I det første spørsmålet lurte vi på hva de visste og underveis- og egenvurdering. Her var alle informantenes svar tilnærmet like.

Sitat fra G1:

«Egenvurdering er der vi får si hva vi selv syntes om hvordan vi gjør det i faget»

Sitat fra J1:

«Underveisvurdering er når læreren forteller deg hvordan du ligger an i faget og hva du må gjøre for å forbedre deg»

Alle informantene hadde altså tilnærmet lik oppfatning av hva underveis- og egenvurdering var. Vårt neste spørsmål var hvor ofte underveis- og egenvurdering ble gjennomført i deres klasser. Også her var alle informantene samstemte og alle oppga at både underveis- og egenvurdering foregikk en gang i halvåret.

Vi ønsket å vite mer om informantenes erfaringer med egenvurdering og i det neste spørsmålet lurte vi på hvordan egenvurderingen ble gjennomført i deres klasser. Som svar på dette fortalte alle informantene at kroppsøvlingslæreren deres hadde en fast rutine når det gjaldt gjennomføringen av egenvurderingen. To av informantene beskrev prosessen rundt egenvurdering på følgende måte:

Sitat fra J3:

«Alle i klassen får en post-it lapp og skriver hvordan de synes de har gjort det i gym den siste perioden og hvilken karakter de fortjener»

Sitat fra J2:

«De fleste i min klasse skriver bare karakteren og ikke noe mer»

Selv om alle informantene beskrev den samme prosessen, oppga altså en av dem at de fleste i hennes klasse ikke skrev noe mer enn hvilken karakter de mente de fortjente. For å få vite mer om informantenes opplevelse av egenvurderingen spurte vi om hvordan de trodde læreren brukte egenvurderingen. Her virket alle informantene litt usikre og det kom ikke noe klart svar på dette spørsmålet.

Sitat fra J2:

«Tror kanskje han bare vil sjekke om vi er enige eller uenige i karakteren vi får»

Dette var en påstand fra en av informantene, men ikke noe hun kunne ville garantere at var tilfelle. Som et siste avsluttende spørsmål i denne delen av intervjuet lurte vi på i hvilken grad informantene trodde egenvurderingen hadde noen innvirkning på karakterene i kroppsøving.

Sitat fra J2:

«Tror ikke den spiller så stor rolle»

Sitat fra J1:

«Litt, kanskje»

Sitat G1:

«Jeg tror læreren tar hensyn til egenvurdering, men ikke sånn at jeg får velge karakteren selv, men jeg tror læreren tar meningene våre seriøst, og tar det med i vurderingen»

På dette spørsmålet kom det ganske ulike svar fra informantene og ingen av dem var helt enige om hvor mye de trodde egenvurderingen hadde å si for karakteren de fikk i kroppsøving.

4.2 Vekting

Del 4.2 vil omhandle hva informantene mener om innsats og fair play, vekting av vurderingskriteriene i kroppsøving, og informantenes oppleving av tester.

4.2.1 Innsats og fair play

Det første emnet vi ville undersøke nærmere i del to av intervjuet var hva informantene mente om at innsats og fair play igjen var inkludert som et vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Dette var et spørsmål der alle informantene hadde tydelige meninger om emnet, og alle informantene var enige om at det var positivt at både innsats og fair play hadde blitt inkludert som et vurderingsgrunnlag. Blant svarene fra informantene var det flere som var svarte reflektert og bra, og spesielt G1 gav oss et veldig flott svar.

Sitat fra G1:

«Jeg synes at der er veldig bra, spesielt for de som ikke kan yte/prestere like godt som alle andre. At de også kan få gode karakterer. Jeg synes også at det er viktig generelt, også for de som gjør det ganske bra i kroppsøving. At de kan hjelpe andre å bli bedre, gjøre andre gode.»

Samtlige informanter mente som nevnt tidligere at det var bra at innsats og holdninger er en del av vurderingsgrunnlaget i faget, og felles for alle informantene er at de nevner ulike momenter som har sammenheng med gode holdninger og samarbeid i faget.

Sitat fra J2:

«jeg synes at det er bra. Vår lærer har veldig fokus på holdninger. Jeg synes det er bra at innsats og fair play blir tatt med, spesielt hjelper det for de som ikke liker for eksempel styrketrening. Hvis man ikke er god kan man få en grei karakter fordi man prøver og har gode holdninger.»

4.2.2 Vekting av innsats, fair play og ferdigheter

Etter å ha spurt informantene hva de mente om at innsats og fair play, ville vi også vite hvordan de opplevde vektingen mellom fair play, innsats og ferdigheter. Tre av informantene opplevde at innsats var det kriteriet som ble mest vektlagt i lærerens vurdering, mens G1 opplevde at de tre kriteriene ble vektet omtrent likt. Ingen av informantene opplevde at ferdigheter ble mest vektlagt i lærerens vurdering i faget.

Sitat J2:

«Egenskaper er mindre viktig enn innsats og fair play for læreren. Det er viktig å gjøre sitt beste. Det blir kanskje annerledes på for eksempel videregående».

J3 var den eneste av informantene som rangerte vektingen.

Sitat J3:

«1. innsats, 2. fair play, 3. ferdigheter».

Vi spurte også elevene om det opplevde at andre ting enn innsats, fair play og ferdigheter ble vektlagt i vurderingen. På dette spørsmålet svarte informantene at språkbruk, holdninger og å gjøre andre gode var ting som læreren også vurderte.

Sitat fra G1:

«Å gjøre andre gode, så lenge begrepet ikke ligger under noen av de andre begrepene. Det går kanskje litt på fair play. Vår kroppsøvingslærer legger veldig vekt på det, at vi skal være gode klassekamerater.»

Sitat fra J1:

«Vi skal ikke snakke stygt i timen, og vi skal ikke klage på andre i for eksempel lagspill, og ikke si stygge ord om vi eller andre gjør feil. Dette blir kanskje litt vurdert også.».

4.2.3 Tester

Til slutt i denne andre delen av intervjuet ønsket vi å vite om informantene hadde tester som ble vektlagt i vurderingen. Alle informantene kunne bekrefte at de hadde hatt tester og vi spurte videre om hvilken type tester det var snakk om.

Sitat fra J3:

«Har hatt tester i løping, styrke og friidrett»

Sitat fra J1:

«Vi har hatt tester på 60 meter, kasting av ball, discos og stafett»

Det siste vi ville vite var om informantene trodde testene hadde mye å si for vurderingen i kroppsøving.

Sitat fra J3:

«Usikker på hvor mye det har å si»

Sitat fra G1:

«Jeg tror testene spiller litt inn på vurderingen. Det hjelper ihvertfall å gjøre det bra på sånne tester»

På dette spørsmålet trodde altså den ene av informantene at testene hadde litt å si for vurderingen, mens resten av informantene var usikre på hvor mye testene hadde å si for deres vurdering i kroppsøving.

4.3 Slik elevene mener at det burde være

Del 4.3 omhandler informantenes mening om vekting av vurderingskriterier, læreplanens tredeling, og vurderingsgrunnlaget i kroppsøving.

4.3.1 Elevenes mening om vekting

Etter at informantene hadde fortalt hvordan de opplevde vektingen av de ulike vurderingskriteriene, spurte vi hvordan de selv mente at det burde være. Vi var her ute etter å se hvordan informantene ville vektet vurderingskriteriene i faget om de fikk bestemme. Dette spørsmålet gav varierte svar, men tre av informantene mente at innsats burde vektlegges høyt. G1 hadde en annen mening, og mente at alle var like viktig.

Sitat fra G1:

«Jeg synes alle tre er viktige, og de burde vært vektlagt likt, med en karakterfordeling på 33% for hvert kriterium.»

Informant J1 hadde derimot en litt annen mening om fordelingen.

Sitat fra J1:

«Jeg synes at innsats og samarbeid, samt fair play, burde være like mye vektlagt som innsats. På en skala fra en til ti, vil jeg vektlegge prestasjon 5, innsats 9 og fair play 9.»

Vi spurte også informantene om det var andre ting enn ferdigheter, innsats og fair play som burde vektlegges i vurderingen i kroppsøving. To av informantene visste ikke om noe annet som burde

vektlegges, mens J3 og G1 hadde konkrete svar. Igjen ser vi at holdninger og samarbeid er svar som går igjen hos informantene.

Sitat fra J3:

«Holdninger. Det å være positiv og gjøre det beste ut av timen.».

Sitat fra G1:

«Team play er allerede inne, men det burde kanskje være en egen kategori. Kanskje samarbeid som et eget kriterium. Vi har hatt veldig mye lagidrett i vår klasse.».

4.3.2 Elevenes mening om læreplanens tredeling

I Læreplanen i kroppsøving er kompetansemålene delt opp i tre underkategorier (Idrettsaktiviteter, Friluftsliv og Trening og livsstil). Vi ønsker å vite hva informantene syntes om denne tredelingen og om de mente at alle disse underkategoriene var like aktuelle som vurderingsgrunnlag i kroppsøving.

Sitat fra G1:

«Jeg føler at alle er like aktuelle, selv om kanskje noen liker noen deler bedre enn andre, så er det viktig med variasjon og at alle finner ting de liker i undervisningen»

Sitat fra J3:

«Synes tredelingen er grei. Vi har mest aktiviteter som går innenfor underkategorien idrettsaktivitet, mens de andre ofte blir sendt over til valgfag, som for eksempel natur og miljø, og friluftsliv»

Sitat fra J2:

«Jeg synes alle er aktuelle. På vår skole har vi mest idrettsaktivitet, mens de andre ofte skjer i valgfagene. Jeg skulle kanskje ønske at det var litt mer variasjon mellom de tre i den vanlige kroppsøvingen. Personlig synes jeg det er gøy med variasjon og å ikke ha det samme hver time»

Alle informantene var altså positive til tredelingen av kompetansemålene og mente at alle var aktuelle som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, men to av dem nevnte at både friluftsliv og trening og livsstil ofte ble flyttet over til valgfag.

4.3.3 Elevenes mening om karaktergrunnlaget

I vårt siste spørsmål til informantene spurte vi om hva de mente burde være det mest avgjørende for karakteren i kroppsøving.

Sitat fra J2:

«Innsats»

Sitat fra J1:

«Jeg synes lagidretter burde være det mest avgjørende. Der får du vist mye innsats, samarbeid, fair-play og ferdigheter»

Sitat fra J3:

«Synes det er viktig å være allsidig. Mange liker jo ikke de idrettene de selv ikke går på, men en bør være åpen for å prøve nye ting»

Sitat fra G1:

«Jeg synes kanskje at å kunne noe om helse og kosthold er ganske viktig, men også viktig å være i god form da»

På dette spørsmålet hadde informantene altså veldig forskjellige meninger og var ikke enige om hva de mente burde være det mest avgjørende for karakteren i kroppsøving.

Resultatdelen av oppgaven har presentert informantenes meninger og oppfatninger, samt sitater, relatert til kunnskaper om rettigheter til vurdering i kroppsøvfaget, vektning av vurderingskriterier, og elevenes mening om hvordan vurdering burde være. Svarene fra resultatdelen vil utgjøre grunnlaget for en drøfting av problemstillingen i neste kapittel.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal vi drøfte svar fra informanter i del 4. Vi vil prøve å belyse hvordan vi kan forstå svarene fra del 4, og dette vil vi gjøre primært ut fra gjeldende læreplan, lover og forskrifter, men også ut fra relevant faglitteratur. Grunnlaget for diskusjonen er teoridelen av oppgaven vår, men vi vil gå dypere inn i tematikken knyttet til svarene vi har fått. Vi tillater oss også å belyse svar med relevant litteratur som vi ikke har brukt tidligere i oppgaven.

5.1 Hvilke kunnskaper har noen utvalgte elever om sin egen vurdering i kroppsøving, og sine egne rettigheter angående vurdering i faget?

Alle informantene hadde den samme oppfatningen av hva de ble vurdert i. Det var i all hovedsak ble vurdert i kroppsøvingsfaget, nemlig innsats, ferdigheter og fair-play. I tillegg nevnte en av informantene at hun trodde at «det å vise gode holdninger og god evne til samarbeid» også var viktige kriterier for kroppsøvingslæreren i vurderingsarbeidet. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 209) skal elever vurderes ut fra kompetansemål og innsats i kroppsøving. De fleste av disse kompetansemålene kan defineres som enten ferdighetsmål, kunnskapsmål eller holdningsmål. Ingen av informantene nevnte kunnskap som et kompetansemål de opplevde å bli vurdert i av kroppsøvingslæreren. Dette til tross for at kunnskap er et hovedområde i kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet konkretiserer viktigheten av kunnskap i kroppsøving på følgende måte: «*Det skal òg leggjast vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon for å gjennomføre ulike aktivitetsformer og eigentrening som grunnlag for ein aktiv livsstil, og ta omsyn til eigne og andre sine føresetnader*». (Udir, 2012b). Dette støttes av Læreplanen i kroppsøving som har spesifikke kompetansemål knyttet direkte til kunnskap i faget (Udir, 2015):

- «*Forklare sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse*».
- «*Forklare hvordan ulike kroppsideal og ulik bevegelseskultur påvirker trening, ernæring, livsstil og helse*».
- «*Forklare og utføre livbergende førstehjelp*».

Selv om kunnskap er en del av kompetansemålene var det altså ingen av informantene som nevnte dette knytte til hva som blir vektlagt i vurdering. Dette kan muligens tyde på at kunnskap ikke er viet mye plass i kroppsøvingstimene til informantene. Ut fra de svarene informantene gav virker det som

om kroppsøvingstimene deres var hovedsakelig praktisk rettet og at kunnskap, i form av teori, ikke var viet så stor plass.

Ettersom Læreplanen i kroppsøving som tidligere nevnt har spesifikke kompetansemål knyttet direkte til kunnskap i faget, kan en spørre seg om det er tilstrekkelig med bare praktisk undervisning for å oppnå disse kompetansemålene? Men til gjengjeld skal det nevnes at alle informantene nevnte kriterier som kan knyttes opp mot kompetansemål som inneholder kunnskapsmål. Det er selvsagt viktig med praktisk undervisning, men muligens kunne det være nødvendig med noen teoribaserte timer for å kunne oppnå enkelte av disse kompetansemålene. Samtidig er det viktig å understreke at dette kun representerer fire elever på sammen trinn ved samme skole.

Rettigheter:

I forskriften til Opplæringsloven står det at *«elever i offentlig grunnskoleopplæring og elever, lærlinger, praksisbrevkandidater og lære kandidater i offentlig vidaregående opplæring har rett til vurdering»* (Opplæringsloven, 2017).

Alle informantene i undersøkelsen svarte at de var usikre på hvilke rettigheter de hadde til vurdering i kroppsøvingfaget. Som en av jentene uttrykte det: «Jeg vet ikke helt, læreren har ikke gått igjennom slikt med oss» (J2). Ingen av informantene kjente altså til hvilke rettigheter de hadde til vurdering i kroppsøving, selv om det lovpålagt. I Opplæringsloven står det at *«det skal være kjent for eleven, lærlingen, praksisbrevkandidater og lære kandidaten hva som er målet for opplæringen, og hva som blir vektlagt i vurderingen av hennes eller hans kompetanse. Det skal også være kjent for eleven hva som er grunnlaget for vurderingen»* (2017).

Etter å ha stilt diverse oppfølgings spørsmål kunne alle informantene bekrefte at de hadde hørt om de ulike vurderingsformene Opplæringsloven nevner. Informantene hadde altså en kunnskap om de ulike formene for vurdering, men hadde lite eller ingen kunnskap om hvilke rettigheter de hadde til vurdering. Selv om dette er noe som er lovpålagt og noe elevene skal vite om. Men selv om elevene skal vite om rettighetene sine kan en muligens tenke seg at dette er noe som lett kan forsvinne i en travel skolehverdag. I tillegg er det nok ikke alle elever som er like interessert i hvilke rettigheter de har. Resultatene av undersøkelsen baserer seg dessuten kun på svarene fra fire informanter, men en skulle muligens trodd at de hadde hørt litt mer om rettighetene de selv har.

Egenvurdering:

I forskriften til opplæringsloven står det: «*Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lærekandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringsloven § 2-3 og § 3-4*».

Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 200) tolker dette til som at egenvurderingen skal bidra til at elever får en bedre forståelse av hva de skal lære, hva de mestrer og hvilke ferdigheter og kunnskaper de må forbedre. Dette er en ganske ulikt det informantene oppfattet som hensikten med egenvurdering, som alle hadde tilnærmet lik oppfatning av egenvurderingens hensikt. En av informantene beskrev egenvurdering på denne måten: «*Egenvurdering er der vi får si hva vi selv syntes om hvordan vi gjør det i faget*» (G1). Alle informantene hadde altså den oppfatningen om at hensikten med egenvurdering hovedsakelig var en mulighet for dem til å fortelle kroppsøvlingslæreren hvordan de gjorde det i faget. På spørsmål om hvordan egenvurdering foregikk i deres klasser beskrev alle informantene den omtrent på denne måten:

Sitat fra J3:

«*Alle i klassen får en post-it lapp og skriver hvordan de synes de har gjort det i gym den siste perioden og hvilken karakter de fortjener*»

Sitat fra J2:

«*De fleste i min klasse skriver bare karakteren og ikke noe mer*»

Ifølge en av informantene brukte de flest av hennes medelever kun egenvurdering til å opplyse kroppsøvlingslæreren om hvilken karakter der mente de fortjente. Dette mener Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 200) er feil bruk av egenvurderingen og at elever ikke skal sette karakterer på seg selv. Derimot skal egenvurderingen være en trening for å forstå hva som skal til for å oppnå de ulike karakterene i faget. Ettersom det virket som om mange av elevene i informantenes klasse kun valgte å skrive karakteren de mente de fortjente på egenvurderingen, kan det være rimelig å anta at mange elever ikke hadde skjønnet hensikten med denne typen vurdering. Informantenes svar ga også et inntrykk av at det ikke var noen felles forståelse om hvor viktige deres meninger var i prosessen rundt egenvurdering.

Sitat fra J2:

«*Tror ikke den spiller så stor rolle*»

Sitat fra J1:

«*Litt, kanskje*»

Sitat G1:

«Jeg tror læreren tar hensyn til egenvurdering, men ikke sånn at jeg får velge karakteren selv, men jeg tror læreren tar meningene våre seriøst, og tar det med i vurderingen»

5.2 Fair play, innsats og vekting

Ettersom mange av spørsmålene i intervjuet omhandlet fair play, innsats og vekting av ulike kriterier i vurdering, er det også sentralt å drøfte dette opp mot relevant litteratur om de ulike temaene. Samtlige informanter mente at det var positivt at innsats og fair play hadde blitt inkludert som vurderingsgrunnlag i faget. Begrepet «fair play» er særegent for kroppsøvfingsfaget, og fikk forsterket fokus i faget da læreplanen ble revidert i 2012. Begrepet hadde blitt brukt i tidligere læreplaner, men fra 2012 ble det en mye mer sentral del av faget (Vinje, 2016, s. 72). Vinje (2016, s. 75) konkretiserer fair play ned til tre hovedpunkt:

- Å kunne samhandle med alle medelever uavhengig av forutsetninger
- Respektere regler og resultat
- Å gjøre hverandre gode

Alle disse punktene har elevene pekt på i intervjuet. Det er også interessant å se på svarene i intervjuet i lys av formålet med at fair play fikk fornyet fokus i læreplanen. Et av formålene var at fair play skulle dekke opp dannelsesperspektivet i kroppsøvfingsfaget (Vinje, 2016, s. 74). I selve formålet for læreplanen står det følgende: «*Kroppsøving er eit allmenndannande fag...*» og «*Det sosiale aspektet med ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre*» (Udir, 2012a). Dette nevner også G1 i sitatet «*vår kroppsøvfingslærer legger i alle fall vekt på det, at vi skal være gode klassekamerater*».

Ved innføringen av ny læreplan i 2012 valgte en også å vektlegge innsats i vurderingen i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 208). I utdanningsdirektoratet sitt rundskriv (2012a) ble denne endringen grunnlagt med følgende tekst: «*Ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet med faget, kan elever ha muligheten til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse*». Denne formuleringen er veldig lik G1 sitt svar på spørsmålet som omhandler informantenes tanker om at innsats og fair play er inkludert i vurderingsgrunnlaget i faget.

Sitat fra G1:

«Å gjøre andre gode, så lenge begrepet ikke ligger under noen av de andre begrepene. Det går kanskje litt på fair play. Vår kroppsøvingslærer legger veldig vekt på det, at vi skal være gode klassekamerater.»

Sentralt i denne delen står vekting i vurdering, altså hvordan de ulike kriteriene blir vektet i kroppsøvingsfaget. Tidligere anbefalte eksamenssekretariatet via et veiledningshefte at en 40-40-20 vekting, der ferdigheter og innsats/holdninger ble vektet ca. 40% hver, og kunnskaper 20%. Denne vurderingsmåten gikk man senere bort fra. Etter ny læreplan i kroppsøving kom på plass, er det ikke forskriftsfestet hvor mye innsats skal vektes i vurderingen. Det er nå opp til kroppsøvingslærere å avgjøre hvor mye kriteriene skal vektes (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 208).

Informantene ble spurt om hvordan de opplevde at vurderingskriteriene ble vektlagt, og tre av informantene svarte at de følte at innsats var det kriteriet som ble mest vektlagt i lærerens vurdering i kroppsøving. Den siste informanten opplevde at innsats, fair play og ferdigheter ble vektlagt likt. I dag skal kompetansemål og innsats være grunnlaget for vurdering i kroppsøving, og slike mål kan det være vanskelig å vurdere ut fra. Spørsmålet blir da hvordan dette skal vektes. De fleste kompetansemålene kan i dag defineres som både ferdighetsmål og kunnskapsmål, samt holdningsmål som at elevene skal praktisere fair play. Brattenborg og Engebretsen hevder at det kan være hensiktsmessig å bryte kriteriene ned til målbare vurderingskriterier som ferdigheter, kunnskaper og innsats. Videre mener de at ved å vekte disse likt, vil det gi alle elever bedre muligheter til å oppnå god karakter i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 209).

Utdanningsdirektoratet har i midlertid via en veiledning til den nye læreplanen foreslått en firedeling, der kriteriene for vurdering vil være fair play og samarbeid, kroppslig læring, selvledelse og gjennomføring, og til slutt kunnskap og forståelse (Udir, 2013)

Det siste vi lurte på i denne delen av intervjuet var informantenes forhold til tester, og om de opplevde at testing påvirket vurderingen i faget. Informantene bekreftet at de hadde tester i faget, og at testene bestod av løping, kasting av ball, samt andre friidrettsøvelser. En av informantene hadde også opplevd testing i temaet parkour. Tre av informantene var usikre på hvor mye testingen hadde å si for vurderingen i faget, mens G1 trodde ikke de påvirket vurderingen i stor grad, men at det nok hjalp på å gjøre det godt på testene.

Hverken den gjeldende læreplanen i kroppsøving, eller forskrift til opplæringsloven gir anbefalinger om bruk av fysiske tester som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Ser vi på kompetansemålene, og hvordan disse er utformet, er kanskje ikke tester og resultater på tester spesielt godt egnet som vurderingsgrunnlag. Innsats er heller ikke mulig å vurdere ut i fra tester. Det er allikevel ikke forskriftsstridig å benytte tester til deler av vurderingen i kroppsøving, men det er viktig at testene er

egnet som vurderingsmetode (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 204). Vinje (2016, s. 46, 47 & 49) nevner også flere andre utfordringer med tester. Blant annet skriver han at tester i kroppsøving bare måler det som måles kan, og at flere viktige egenskaper ikke er målbare i tradisjonelle tester i faget kroppsøving. Han sier også at om testene skal være rettferdig, så krever det stor bredde og variasjon i hva en tester. Som en oppsummering konkluderer han med at utstrakt bruk av testing kan gi uheldige konsekvenser for både faget og elevene.

5.3 Elevenes oppfatning

Til slutt i drøftingsdelen skal vi fokusere på hvordan disse elevene opplever vurdering, samt hvordan de aktuelle elevene mener at vurdering burde være. Alle informantene bortsett fra en mente at innsats og fair play var viktigere enn ferdigheter. Andre faktorer som informantene mente burde være mye vektlagt var samarbeid og holdninger.

Tidligere forskning på området har en del fellestrekk ved vår undersøkelse. En undersøkelse utført på svenske elever i kroppsøving tok opp mange av de samme temaene knyttet til elevperspektiv innenfor faget kroppsøving. Forskningsartikkelen «*Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education, Physical Education & Sport Pedagogy*» av Karin Redelius og Peter J. Hay (2012) er basert på en forskningsstudie som ble påbegynt i 2012. Undersøkelsen var et tverrfaglig forskningsprosjekt med tittelen *School-Sport-Health*, der 189 gutter og 166 jenter i alderen 15-16 år deltok. Totalt var det 355 elevinformanter med i undersøkelsen. Informantene var fordelt ved totalt 28 forskjellige skoler i Sverige (Redelius & Hay, 2012).

Undersøkelsen ble utført ved et spørreskjema, der elevene måtte spørre på generelle spørsmål knyttet til bakgrunn og personlig aktivitetsnivå, men også to spørsmål knyttet direkte til vurdering. Elevene fikk også et åpent spørsmål der de ble bedt om å komme med tre momenter de mente var viktig for å oppnå høy måloppnåelse i kroppsøvingfaget. I tillegg til spørreskjema, deltok 73 informanter i gruppeintervju der fokuset var hva elevene opplevde som vektlagt i vurderingen i faget kroppsøving (Redelius & Hay, 2012).

Undersøkelsen viste at nærmere 78% av elevene syntes at vurderingskriteriene i kroppsøvingfaget var oversiktlige og klare, og at de visste hvordan de skulle oppnå en bestemt måloppnåelse i faget (81%). 55% av elevene visste også når læreren vurderte dem i faget. På spørsmålet om hva som ble mest vektlagt for å oppnå en god karakter i faget, var innsats og en positiv holdning to av kriteriene som flest elever nevnte (Redelius & Hay 2012).

Om vi skal trekke paralleller mellom forskningen til Redelius og Hay og vår egen undersøkelse, så finnes det noen likheter mellom undersøkelsen. Også våre informanter hadde grei kunnskap om hvordan læreren vurderte dem i faget. Undersøkelsen fra Elverumsskolenene viste også at lærere og elever hadde sammenfallende svar angående vurderingsgrunnlaget (Bjørke, Brattli, Moen, Vakt skjold & Westlie, 2015, s. 74). Elevene i undersøkelsen Redelius og Hay mente i likhet med våre informanter at innsats var høyt vektlagt i faget, sammen med positive og gode holdninger i faget.

Resultatet i gruppeintervjuene til Redelius og Hay viste motstridende informasjon i forhold til spørreundersøkelsen. Som nevnt tidligere svarte et klart flertall av informantene i spørreundersøkelsen at vurderingskriteriene i faget var oversiktlige og klare, men likevel var det et fåtall av elevene som kunne oppsummere de viktigste vurderingskriteriene under gruppeintervjuene. Redelius og Hay konkluderte med at lærerne hadde gitt dem kriteriene, men at de ikke hadde gått nøye nok gjennom kriteriene med elevene (Redelius & Hay, 2012). I vår undersøkelse svarte også informantene at de ikke hadde teoritimer i kroppsøvingsfaget, og at teori hadde lite fokus i timene sammenlignet med aktivitet. Det skal også nevnes at det er forskjeller mellom den svenske og den norske læreplanen for kroppsøving. Innsats er spesifikt nevnt i den norske læreplanen, mens det ikke står noe om innsats i den svenske motparten. Dette gjør at opplevelsene til våre norske informanter vil være mer læreplanmålene.

Det er viktig å påpeke at vi ikke kan generalisere svarene vi har fått, da svarene bare gjelder for de fire informantene som deltok i vår studie. Det er allikevel viktig å se svarene i sammenheng med annen lignende forskning på området, da dette både er relevant for vår oppgave, samtidig som det kan hjelpe oss å se sammenhenger med andre elevers opplevelse av kroppsøvingsfaget.

6.0 Oppsummering og konklusjon

Bakgrunnen for valget av tema til oppgaven var endringen i fagets læreplan etter revideringen i 2012, samt alle utfordringene som fulgte med. Samtidig hadde vi egne erfaringer/opplevelser som elever i faget som vi har fått ny forståelse for underveis i studieløpet vårt. Kroppsøving er et komplekst fag der mye skal vurderes, ofte på liten tid. Elevene skal ikke bare vurderes, de skal også ha et læringsutbytte av faget. For valg av problemstilling, ble to begrep veldig sentrale. Vurdering og kunnskap, to begreper som følger hverandre tett ble til kunnskap om vurdering. Dette endte i følgende problemstilling for oppgaven:

«Hvilke kunnskaper om vurdering i kroppsøvingfaget har elever på ungdomsskolen, og hvordan mener elevene selv at de bør bli vurdert i faget?»

Videre konkretiserte og avgrenset vi den til to underspørsmål som vi skulle jobbe ut ifra:

1. Hvilke kunnskaper har noen utvalgte elever om vurdering i kroppsøving, og sine egne rettigheter angående vurdering i faget?
2. Hva opplever disse elevene som mest vektlagt når det kommer til vurdering i kroppsøvingfaget, og hvordan mener elevene selv at vurderingen burde være vektlagt.

Intervjuet viste oss at de utvalgte informantene hadde nokså god kunnskap om vurderingen i faget. De visste stort sett hvilke kriterier de ble vurdert etter, selv om ingen av informantene nevnte kunnskap som et vurderingskriterium. Når det kom til kunnskap om egne rettigheter knyttet til vurdering, visste de aktuelle elevene svært lite. Informantene hadde kjennskap til vurderingsformene, men ikke om lovpålagte rettigheter knyttet til disse. Ved egenvurdering i faget, skrev informantene bare ned karakteren de mente de fortjente, selv om formålet med egenvurdering er læring og utvikling. De var også delt i oppfatningen om hvordan læreren benyttet seg av egenvurderingen i vurderingsarbeidet i kroppsøving.

Informantene var stort sett enig i hva de opplevde som mest vektlagt når det kom til vurdering i kroppsøving. Innsats, fair play, ferdigheter, holdninger og samarbeid var ting som ble nevnt ofte. Tre av informantene opplevde innsats som det mest vektlagte kriteriet, mens den siste informant opplevde innsats, fair play og ferdigheter som likestilte i vektingen. Selv var informantene veldig positive til at innsats igjen inkludert i vurderingen, og for at innsats og fair play hadde stor påvirkning på deres karakter i kroppsøving. Tre av informantene mente at innsats burde vektlegges mest i vurderingen, mens den siste informant mente at en likevektning mellom innsats, fair play og

ferdigheter var å foretrekke. Resultatene fra undersøkelsen vår viste også at det virker som at det blir lagt mer vekt på aktivitet enn kunnskapslæring i undervisningen til de aktuelle elevene. Dette er ikke noe enestående med tanke på undervisning i kroppsøving, ifølge Redelius og Hay (2012).

I forhold til elevperspektiv generelt, så kan vi ikke generalisere og si at våre informaners mening er gjeldende for elever flest. Oppgaven har allikevel gitt oss som lærerstudenter en innsikt i hvordan forhold mellom elevopplevelser og regelverk/læreplan som utgangspunkt for vurdering kan variere. Vi mener også at dette understreker viktigheten av det å undersøke hvordan elever oppfatter vurdering, og ikke bare ta det for gitt at de forstår vurdering slik som oss.

7.0 vedlegg

7.1 Samtykkeskjema informant

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Vurdering i kroppsøving fra et elevperspektiv”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er at vi ønsker å få et bedre innblikk i hva elevene selv tenker om vurdering i kroppsøvingfaget. Vurdering i kroppsøvingfaget er omfattende, og som framtidige lærere ønsker vi å forstå mer om hva elevene selv ønsker vektlagt ved vurdering. Undersøkelsen er en del av vår bacheloroppgave, som er en avsluttende oppgave for oss som studenter ved Høgskulen på Vestlandet. Dette er en intern oppgave, og er ikke i samarbeid med eksterne institusjoner eller oppdragsgivere.

Utvalget til undersøkelsen er foretatt ved hjelp av lærer i det aktuelle faget. Ettersom undersøkelsen skal handle om et elevperspektiv, må de vi intervjuer være elever i grunnskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Undersøkelsen innebærer et intervju med tidsramme på ca. 20 minutter. Vi ønsker å snakke med deg om dine tanker, kunnskaper og meninger om vurdering i kroppsøvingfaget. Det vil ikke bli lagret andre opplysninger fra deg. Data fra intervju vil bli registrert med lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Bare prosjektgruppen og veileder vil ha tilgang til materiale fra undersøkelsen. Personopplysninger/opptak lagres digitalt og er passordbeskyttet. Navn og data vil bli lagret adskilt. Deltakere vil være anonymisert i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.05.2017. Personopplysninger og opptak vil aldri publiseres, og de vil slettes etter prosjektets avslutning.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jonas N.

Tømmerbakke, tlf: 454 94 737. Veileder: Petter Erik Leirhaug, epost:

petter.erik.leirhaug@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.2 Samtykkeskjema foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Vurdering i kroppsøving fra et elevperspektiv”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er at vi ønsker å få et bedre innblikk i hva elevene selv tenker om vurdering i kroppsøvingsfaget. Vurdering i kroppsøvingsfaget er omfattende, og som framtidige lærere ønsker vi å forstå mer om hva elevene selv ønsker vektlagt ved vurdering. Undersøkelsen er en del av vår bacheloroppgave, som er en avsluttende oppgave for oss som studenter ved Høgskulen på Vestlandet.

Utvalget til undersøkelsen er foretatt ved hjelp av lærer i det aktuelle faget. Etersom undersøkelsen skal handle om et elevperspektiv, må de vi intervjuer være elever i grunnskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Undersøkelsen innebærer et intervju med tidsramme på ca. 20 minutter. Opplysninger som innhentes gjelder elevens egne tanker, kunnskaper og meninger om vurdering i kroppsøvingsfaget. Det vil ikke bli innhentet andre opplysninger fra eleven. Data fra intervju vil bli registrert med lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Bare prosjektgruppen og veileder vil ha tilgang til materiale fra undersøkelsen. Personopplysninger/opptak lagres digitalt og er passordbeskyttet. Navn og data vil bli lagret adskilt. Deltakere vil være anonymisert i oppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.05.2017. Personopplysninger og opptak vil aldri publiseres, og de vil slettes etter prosjektets avslutning.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og eleven kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom eleven trekker seg, vil alle opplysninger om eleven bli slettet.

Dersom du som forelder/foresatt samtykker til denne undersøkelsen, kan du ved forespørsel få tilgang til spørreskjemaet/intervjuguiden.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jonas N.

Tømmerbakke, tlf: 454 94 737. Veileder: Petter Erik Leirhaug, epost:
petter.erik.leirhaug@hvl.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å la mitt barn delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Intervjuguide

Intervjuguide:

Problemstilling: «Hvilke kunnskaper om vurdering i kroppsøving faget har elever på ungdomsskolen, og hvordan mener elevene selv at de bør bli vurdert i faget?»

Underpunkt til problemstilling:

- Hvilke kunnskaper har noen utvalgte elever om vurdering i kroppsøving, og sine egne rettigheter angående vurdering i faget?
- Hva opplever disse elevene som mest vektlagt når det kommer til vurdering i kroppsøving faget, og hvordan mener elevene selv at vurderingen burde være vektlagt.

Intervju:

Del 1: Kunnskaper om vurdering i kroppsøving faget: Hvilke kunnskaper har elevene om sine egne rettigheter angående vurdering i kroppsøving faget?

- Hvordan blir du/dere vurdert i kroppsøving?
- Vet du hvilke ulike rettigheter du har når det kommer til vurdering i kroppsøving. (Underveisvurdering, egenvurdering, sluttvurdering, halvårsvurdering, standpunkt).
- Hva vet du egenvurdering?
- Omtrent hvor ofte gjennomføres egenvurdering og underveisvurdering din klasse?
- Tror du egenvurdering har noe å si for lærerens vurdering av deg?

Del 2: Vektleggingen av ulike vurderingskriterier i kroppsøving faget: Hva opplever elevene som mest vektlagt når det kommer til vurdering i kroppsøving faget.

- ...i kroppsøving er innsats og fair play inkludert i vurderingsgrunnlaget. Dine tanker om dette?
- Hvordan opplever du at dette blir vektlagt?
- Er det andre ting enn innsats, fair-play og ferdigheter som blir vektlagt i vurderingen i kroppsøving faget?
- Har dere tester som spiller inn på vurderingen i faget? Hvilke?

Del 3: Hvordan mener elevene selv de burde bli vurdert (hvilke kriterier burde bli mest vektlagt og hvordan burde disse vurderingene foregå?)

- Hva vil du si er mest vektlagt ved vurdering i kroppsøving? Er dette ok, hva burde vært annerledes?
- Er det andre ting enn innsats, fair-play og ferdigheter som bør vektlegges i vurderingsgrunnlaget i kroppsøving?
- Læreplanen i kroppsøving er delt i 3: Idrettsaktivitet, Friluftsliv og trening og livsstil. Mener du at alle disse er like aktuelle som vurderingsgrunnlag i kroppsøving? (f.eks. planlegging av tur og bruk av kart og kompass, dans, forklare kroppsideal og ernæring).
- Hva mener du bør være det mest avgjørende for karakteren i kroppsøving?

8.0 Litteraturliste

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

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). Innføring i kroppsøvingdidaktikk (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Dalland, O. (2007). Metode og oppgaveskriving for studenter (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Forskrift til Opplæringsloven. Forskrift til Opplæringsloven, Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring

Grønmo, S. (2004). Samfunnsvitenskapelige metoder. Bergen: Fagbokforlaget

Imsen, G. (2014). Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi (5. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Imsen, G. (2016). Lærerens verden - *innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Larsen, A. K. (2007) En enklere metode - *veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget

Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015) Kroppsøving i Elverumskolen - *En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen* (nr. 2) Elverum: Høyskolen i Hedmark

Opplæringsloven - Oppl. (2017). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen

Redelius, K. & Hay, P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225. hentet 01.05.17 fra: <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>

Store Norske Leksikon. (2014, 9. April) Vurdering - Pedagogikk. Hentet fra: https://snl.no/vurdering_-_pedagogikk

Tjora, A. (2012): Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 2. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Akademisk

Utdanningsdirektoratet (2012a). Rundskriv av revisjonen av læreplanen i kroppsøving 2012. Hentet 02.05.17 fra: <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2012b): Rundskriv Udir-08-2012 - Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring. Hentet den 01.04.2017 fra: <https://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet (2013): Presentasjon - Læreplan i kroppsøving - Fra underveisvurdering til sluttvurdering. Hentet den 23.04.2017 fra: <https://www.udir.no/PageFiles/35143/Oppfolgingssamling%202/Fra%20underveis%20til%20sluttvurdering%20i%20KRØ.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2015): Læreplan i kroppsøving - Kompetansemål etter 10. årsteg. Hentet den 02.05.2017 fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arssteget>

Vinje, E. E. (2016). Kroppsøvingdidaktiske utfordringer. Oslo: Cappelen Damm akademisk.