



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGAVE

Elevers opplevelse av vurdering i
kroppsøving – Sett i et summativt og
formativt perspektiv

Students experience of assessment in physical education
– seen through the perspective of summative and
formative assessment

Leiv Thomas Faulkner

Kristoforos Maraboutakis

Idrett og kroppsøving

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Ståle Teslo

13.12.18

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

Forord

I denne prosessen er det spesielt to individer som har hjulpet oss masse, og som vi har valgt å rette en spesiell takk til.

Vi vil først takke vår veileder Ståle Teslo. Takk for alle de gode detaljerte tilbakemeldingene du ga oss. De hjalp oss virkelig i forståelsen av hvordan vi skulle strukturere oppgaven og få fram meningen vår på en god måte. Takk for at du alltid var tilgjengelig, og kunne svare på våre spørsmål.

Vi vil også rette en takk til deg, Kira. Du passet alltid på at vi ikke ble sittende for lenge, og tok pauser etter lange perioder med arbeid. Vi fikk kose med deg når vi trengte trøst. Og du bjefet aldri, selv om det var bråk på naborommet. Vi kunne ikke hatt en bedre bachelorhund enn deg.

På hver deres måte, har dere gjort denne arbeidsprosessen lettere. Takk for bidragene deres.

Sammendrag

Satsningen på vurdering for læring skulle skape en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet , 2015). Ulike studier har sett på denne implementeringen og fastslår at vurdering for læring enda ikke er velimplementert. Dette studiet ønsker å undersøke hvordan et utvalg elever opplever vurdering i kroppsøving. Utvalget i studiet bestod av fire elever som gikk i 3. klasse VGS på Vestlandet. Vi har benyttet en kvalitativ metode for å svare på vår problemstilling. I analysen av elevenes opplevelse av vurdering i kroppsøving ble det naturlig å trekke inn begrepene formativ og summativ vurdering. Resultatene viste at elevene opplevde karakterer og tilbakemeldinger som to former for vurdering i kroppsøving, at de opplevde mer karakterer enn tilbakemeldinger og at de foretrakk tilbakemeldinger fremfor karakterer. Men at de hadde forståelse for hvorfor karakterer ble brukt. Drøftingen våre viser at elevene opplever mer summativ vurdering, enn formativ vurdering. Men de uttrykte et ønske om mer formativ vurdering. Allikevel kom det frem at til tross for egen preferanse, forstod de hvorfor summativ vurdering ble brukt.

Nøkkelord:

Summativ vurdering, formativ vurdering, vurdering av læring, vurdering for læring, vurdering, kroppsøving.

English Summary

The aim of assessment for learning is to establish an assessment culture and practice, where continued learning is a goal in and of itself (Utdanningsdirektoratet , 2015). Multiple studies have looked at the implementation of assessment for learning and argued that the assessment for learning is not yet incorporated to the best of its ability. The aim of this study is to examine how a handful high school students experience assessment in physical education. To answer the question, we asked the students using a qualitative research interview and the study was completed using a qualitative methodology. After analyzing the student answers, it became naturally do use the concepts of formative and summative assessment. The results show that the students experience grades and feedback as the two main forms of assessment, that there is a heavier emphasis on grades rather than feedback and that the students would rather have more feedback. However, the students have an understanding for why grades are being used more. When discussing the results further our interpretation is that the students are experiencing more summative assessment, then formative assessment, they prefer formative assessment, but have an understanding for why there is more summative assessment.

Key words:

Summative assessment, formative assessment, assessment of learning, assessment for learning, assessment, physical education.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
English Summary	3
1. Innledning	6
1.1. Oppgavens hensikt og problemstilling	6
1.2. Definisjon av sentrale begreper.....	7
2. Litteratur	8
2.1. Vurdering.....	8
2.2. Formålet med vurdering.....	8
2.3. Formativ vurdering.....	10
2.4. Summativ vurdering	12
2.5. Vurdering i kroppsøving	13
3. Metode	16
3.1. Valg av metode	16
3.2. Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju	17
3.3. Intervjuguide	18
3.4. Utvalg	19
3.5. Analyse	19
3.6. Validitet	20
3.7. Reliabilitet	21
3.8. Etikk.....	21
4. Resultater	23
4.1. Vurdering i kroppsøving	23
4.2. Karakterer og sluttvurdering i kroppsøving.....	24
4.3. Tilbakemeldinger i kroppsøving.....	25
4.4. Å gjøre feil i kroppsøving	26
4.5. Hvordan elevene vil ha det i kroppsøving.....	27
4.6. Rettferdiggjøring av karakterer.....	27
5. Drøfting	29
5.1. Vurdering i kroppsøving	29
5.2. Karakter og sluttvurdering i kroppsøving.....	30
5.3. Tilbakemeldinger i kroppsøving.....	31
5.4. Å gjøre feil i kroppsøving	32
5.5. Hvordan elevene vil ha det i kroppsøving.....	33

5.6. Rettferdiggjøring av karakter.....	33
6. Avslutning	35
6.1. Videre forskning	35
Bibliografi	37
Vedlegg 1.....	40
Vedlegg 2.....	42
Vedlegg 3.....	43
Vedlegg 4.....	44

1. Innledning

I 2010 iverksatte utdanningsdirektoratet en nasjonal satsning på *vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015). For noen år siden konstaterte Leirhaug og Annerstedt (2015) at implementeringen av vurdering for læring har vært begrenset i kroppsøving. Høsten 2018 ble det arrangert dagskonferanser i regi av utdanningsdirektoratet, med tematikken «vurdering for læring – den viktige veien videre». I oppsummeringen av konferansen leste vi hva satsingen på vurdering for læring har ført til. «En mer læringsorientert vurderingskultur», var en av overskriftene. Som unge fremtidige kroppsøvingslærere var dette en påstand vi fattet interesse i, og ville undersøke videre. Vi ville finne ut om elevene faktisk hadde merket noe til denne endringen i vurderingskultur, og hvordan de tenkte rundt begrepet vurdering generelt. Er implementeringen fremdeles begrenset? Eller ser vi mer av vurdering for læring i kroppsøving i dag?

1.1. Oppgavens hensikt og problemstilling

Vår forståelse av vurderingspraksisen i kroppsøving, var dog noe forskjellig fra det utdanningsdirektoratet presenterte. Etter vår erfaring som elever på videregående og senere studenter i kroppsøvingsfaget, antydte vi at den læringsorienterte vurderingskulturen ikke var så velimplementert som utdanningsdirektoratet hevdet.

Kennair (2016) skriver at opplevelse blant annet handler om et individs subjektive erfaring og følelser. Og det var nettopp opplevelsen til elevene vi mente kunne si oss noe om vurderingsklimaet de befant seg i. Hva utdanningsmyndighetene presenterer på en læringskonferanse trenger ikke gjenspeile elevens opplevelse i skolen. Derfor syntes vi det er viktig å få frem elevenes tanker og mening i denne saken. Problemstillingen vår ble derfor:

«Hvordan opplever et utvalg videregående elever vurdering i kroppsøving?»

I vår oppgave presenterer vi ulike vurderingsbegreper, men var påpasselige og ikke brukte disse begrepene under intervjuet. Vi ville ikke påvirke svarene til elevene, og det var viktig for oss at de presenterte sin egen opplevelse av vurdering i kroppsøving. I etterkant av

intervjuene brukte vi svarene fra elevene og tolket de i et vurderingsteoretisk perspektiv. I vår oppgave har vi brukt begrepene formativ og summativ vurdering i tolkningen av svarene til elevene. Dette begrepsparet blir ofte brukt i forståelsen av vurdering og vil videre forklares i oppgavens litteraturløst.

Som fremtidige kroppsøvingslærere og vurderingspraktikere, kan dette innblikket i elevenes kroppsøvingshverdag hjelpe oss å forstå elevenes forhold til vurdering bedre.

1.2. Definisjon av sentrale begreper

Formativ vurdering: Formativ vurdering er en vurderingsform som skal fremme læring. At vurderingsformen har læring som formål, skiller den fra andre vurderingsformer som har som formål å bedømme eller rangere prestasjoner. (Helle & Burner, 2018, s. 1)

Summativ vurdering: Summativ vurdering, bedømming som finner sted ved avslutningen av et læringsforløp. Formålet med summativ vurdering er å avgjøre hvorvidt noe er holdbart eller ikke, og har kontroll, ikke læring, som siktemål. (Helle, 2017, s. 1)

2. Litteratur

I dette kapitlet tar vi for oss det vi mener er relevant litteratur for oppgaven. Vi vil kort ta for oss begrepet vurdering og formålet med det i skolen. Deretter tar vi for oss begrepene formativ og summativ vurdering. Til slutt går vi inn på tidligere forskning på vurdering i kroppsøving.

2.1. Vurdering

Vurdering kan forstås som bedømmelse av en elevs læringsprosess, prestasjoner og faglig utvikling (Helle, 2014) (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007). Vurdering kan ha ulik form, men i skolen blir ofte vurderingen best gjenkjent som karaktergivning, men vurdering kan være og omhandle mye mer (Imsen, 2016). Leirhaug (2016) skriver at vurdering nødvendigvis ikke er en engangsaktivitet, men heller en langvarig prosess som inkluderer bruk av ulike vurderingsformer og verktøy. «Det er viktig å forstå at vurdering aldri er en absolutt bedømming av elevers læring, men en fortolkning av elevers læring som konstruert på bakgrunn av tilgjengelig informasjon.» (Leirhaug, 2016, s. 24).

2.2. Formålet med vurdering

Formålet med vurdering i den norske skolen er beskrevet av kunnskapsdepartementet (2009) og står beskrevet i norsk lovdata:

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje 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. (Forskrift til opplæringslova, 2006, §3-2)

Ettersom vi undersøker temaet vurdering i kroppsøving, vil det også være relevant å se på formålet med vurdering i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå eigne føresetnader. I den særlege vurderingsordninga som gjeld for dette faget, er dette ivareteke ved at innsatsen til elevane er ein del av grunnlaget for vurdering. I mange kompetansemål vil det òg vere relevant å ta omsyn til elevane sine føresetnader i vurderinga. (s. 1)

Vurdering i den norske skolen er spesielt viktig, ettersom læreren er gitt en autoritet til å avgjøre hva som har høy kvalitet. Denne vurderingen vil skje under læringsforløpet, og når man er ferdig (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I forskrift til opplæringsloven, brukes begrepene undervegsvurdering og sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009). Begrepet vurdering for læring står også sentralt i utdanningsdirektoratets vurderingsbeskrivelser, og forklarer undervegsvurdering som en sentral del av vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Ifølge Bueie (2015) brukes ofte vurdering *for og av læring* synonymt med *formativ og summativ vurdering*, selv om begrepene har ulike utspring. Michael Scriven (referert i Imsen, 2016) skilte i 1969 evaluering i to begreper: Summativ og formativ vurdering. Ifølge Scriven brukes formativ vurdering når man tar i betraktning hele læringsforløpet, også det som ikke var planlagt. Summativ vurdering brukes når man vurderer elevene kun ved undervisningslutt. Annerstedt (2010) sammenligner også disse begrepene og skriver følgende: «*Summative bedømmelser er koblet til en form for karaktersetting av elevens prestasjoner (bedømmelse av læring), mens formative bedømmelser gir for eksempel tilbakemelding på elevens læring og lærerens undervisning (bedømmelse for læring)*» (ss. 234-235).

Også i følge Imsen (2016) kan et skille i distinksjonen av formativ og summativ vurdering være om det skal legges vekt på lærings- og arbeidsprosessen, eller om det kun er sluttresultatene som teller.

2.3. Formativ vurdering

Formativ vurdering, ofte referert til som vurdering for læring (VfL) (Black & William, 2009), (Elwood, 2006), (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013), (Torrance, 2012), omhandler bruken av vurdering for videre læring (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007). Black og William (2009) definerer formativ vurdering på følgende måte:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (s. 9)

Forfatterne (Black & William, 2009) belyser ulike aspekter ved definisjonen som er verdt å påpeke. For det første, betydningen av begrepet «instruction» som i denne sammenheng blir definert som handling og aktivitet, hvor intensjonen er å skape læring.

Det andre Black og William (2009) viser til er definisjonens fokus. Forfatterne skriver at fokuset i definisjonen ligger på «decisions». Med andre ord, valgene den eller de personene, i en læringsformidlende posisjon tar. Disse valgene omhandler hva det neste steget i læringen skal være. Forfatterne forklarer at det er valgene som blir tatt, på bakgrunn av elevens tidligere oppnåelse, som avgjør hvor vidt vurderingen er formativ, fremfor både intensjon og den faktiske handling.

Det tredje Black og William (2009) påpeker er at definisjonen ikke bare forholder seg til læreren som den eneste praktiker i et formativt vurderingsmiljø, men at den også inkluderer medelever og ikke minst den enkelte elev.

Det fjerde aspektet i definisjonen til Black og William (2009) er kravet om at de neste valgene som praktiker tar, enten er bedre eller bedre grunnlagt på bakgrunn av bevisene som har blitt analysert som del av den formative prosessen (Black & William, 2009).

Som nevnt, har VfL blitt brukt i sammenheng med formativ vurdering. Dette er det imidlertid noe uenighet om. Leirhaug (2016) viser til Assessment Reform Group (ARG) (2002), som har argumentert for å bruke uttrykket *vurdering for læring* istedenfor formativ vurdering. Det kan dermed tyde på at formativ vurdering kan forstås på ulike måter. Når det er sagt, påpeker Torrance (2012) at definisjonene av formativ vurdering hovedsakelig handler om at meningen med vurdering er å få et bedre læringsutbytte. Leirhaug (2016) har en liknende formulering når han omtaler VfL.

Klenowski (2009) definerer vurdering for læring slik: «*Assessment for Learning is part of everyday practice by students, teachers and peers that seeks, reflects upon and responds to information from dialogue, demonstration and observation in ways that enhance ongoing learning.*» (s. 2). Det som går igjen i disse ulike definisjonene og måtene å forstå uttrykkene på er at vurdering er en del av læring. Uansett om du snakker om VfL eller formativ vurdering, er du opptatt av at vurdering skal hjelpe til med å fremme videre læring. Til tross for noe ulik tolkning av uttrykkene, virker det likevel som det er en bred enighet om at VfL og formativ vurdering kan beskrives og gjenkjennes som det samme (Leirhaug, 2016).

Skaalvik og Skaalvik (2018) har analysert vurdering i læringsprosessen og har funnet noen viktige formål med formativ vurdering:

- **Fremme dybdelæring**
 - Vektlegge mening og sammenheng både i undervisningen og i samtaler med elevene om deres arbeid og deres forståelse av lærestoffet og av oppgavene
- **Veiledning**
 - Informere elevene om hva de bør arbeide mer med og hvilke strategier som er best egnet (herunder hører også demonstrasjon av fremgangsmåter og korrigerende av feil)
- **Motivering**
 - motivere elevene for videre arbeid
- **Skape forventninger om mestring**
 - Bidra til å gi elevene tro på at de vil mestre de oppgavene de arbeider med
- **Bidra til positiv selvvurdering**

- Bidra til at elevene kan ha positive følelser til seg selv, og at de kan verdsette seg selv
- **Lære elevene å vurdere sitt eget arbeid**
 - Elevene bør trekkes med i vurderingen av eget arbeid og egen læringsprosess.

(s. 212)

2.4. Summativ vurdering

Summativ vurdering, også referert til som vurdering av læring (Val) (Leirhaug, 2016) (Looney, 2011), kan ha som funksjon å oppsummere informasjon om elevens oppnåelse på et spesifikt tidspunkt (Buhagiar, 2007). Annerstedt (2010) viser til Nevo (1986) som skriver at «... *summativ* (vurdering) *betraktes mer i den reaktive retning, dvs. Som en reaksjon på noe som nettopp er avsluttet.*» (2010, s. 234). I skolesammenheng kan summative vurderinger være vurderinger gitt på slutten av et emne, på slutten av et semester eller på slutten av året, og hvor hensikten er å bedømme omfanget av det elevene skal ha lært i en gitt periode (Black & William, 1996). I samsvar med Black og William skriver Engh et.al (2007) at summativ vurdering oftest presenteres som sluttvurdering, men kan også omfatte vurdering av arbeid utenom avsluttende prøver.

Harlen og Wynne (1997) referer til Department of Education and Science (DES) og the Welsh Office (WO) (DES/WO, 1988), som skriver om hensikten til summativ vurdering: «Summative; for the recording of the overall achievement of a pupil in a systematic way.» (ss. 13, para 23). Summativ vurdering kan omtales som fraskilt fra læring og læringsprosessen og kan kategoriseres som et målingsparadigme, eksemplifisert som en formell eksamen (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). Det kan kanskje tyde på at summativ vurdering har en viktig rolle i det overordnede utdanningsløpet til elevene, men ikke i like store grad i skolehverdagen (Harlen & James, 1997).

Annerstedt (2010) skriver at det er vesentlig i summativ vurdering, å vektlegge hvordan bedømmelse skal gjennomføres. Formålet med dette er å gjøre bedømmelsessituasjonen så pålitelig, rettferdig og likeverdig som mulig. Det vil da være hensiktsmessig og verdsette standardiserte forhold, objektivitet, målbare og nøytrale bedømmelser (Annerstedt, 2010).

Liknende påstand kommer også Looney (2011) med: «*Summative assessment refers to summary assessments of student performance – including tests and examinations and end-of-year marks. Summative assessments of individual students may be used for promotion, certification or admission to higher levels of education.*» (2011, ss. 7, para. 11)

Summative vurderingsformer, for eksempel eksamen, er konstruert for å måle studentetens læring og kunnskapsnivå i etterkant av et undervisnings- eller opplæringsforløp, ofte for å rangere, gradere, sertifisere og selektere (Black & William, 1996) (Leirhaug, 2016).

Summativ vurdering har som formål å beskrive læringen oppnådd på et gitt tidspunkt, i den hensikt å kunne rapportere i en oppsummert form, til foreldre, andre lærere og eleven selv, samt andre interessenter (Harlen & James, 1997). Torrance (2012) forklarer at i et summativt vurderingsklima så vil overholdelse av kriteriene for vurdering, altså karaktergrunnlag, være viktigere enn selve læringen. Med andre ord, det som er viktig er ikke hva og hvor mye du har lært, men om du har lært det man mener er riktig (Buhagiar, 2007) (Torrance, 2012).

2.5. Vurdering i kroppsøving

Det er et paradigmeskifte i skolen, skriver Buhagiar (2007). Det er ikke lenger akseptabelt å behandle vurderingspraksisen i klasserommet, sånn som det tradisjonelt har blitt gjort, som innsamling av informasjon om studentenes oppnåelse på et gitt tidspunkt (Buhagiar, 2007). Det nye paradigmet skal se på vurdering i klasserommet som en mulighet, for både lærer og elev, til å dele informasjon om elevens læringsprosess (Buhagiar, 2007). Å forstå vurdering som prosess og ikke produkt (Buhagiar, 2007). Et liknende skifte opplever vi kanskje i kroppsøving også. Hay (2006) påpeker at vurdering og vurderingsteori fortsatt er et relativt ungt fagfelt. I et historisk perspektiv er kroppsøving trolig det faget som kom senest i gang med implementeringen av «moderne» vurderingsteori (Hay, 2006). Hay (2006) forklarer at forskning på vurdering i kroppsøving har blitt noe forsømt. I nyere tid har det likevel blitt gjort en del forskning på denne tematikken (Leirhaug, 2016).

Ní Chróinín og Cosgrave (2013) har sett på implementering av formativ vurdering i kroppsøving. I deres forsøk skulle lærere bruke prinsipper for formativ vurdering til å planlegge og forme timene, og deretter skulle disse anvendes i praksis. Det var to ulike

lærergupper ved to ulike skoler som deltok i forsøket. Hva lærerne opplevde og erfarte skrev de ned i logger underveis og etter perioden ble lærerne intervjuet (Ní Chróinín & Cosgrave , 2013).

I analysen av lærernes opplevelser og refleksjoner fant Ní Chróinín og Cosgrave (2013) at inkluderingen av formative vurderingsstrategier i kroppsøving ga struktur i planleggingsprosessen og påvirket både lærere og elevers holdning til kroppsøving positivt. Videre åpnet implementeringen av formative vurderingsstrategier for elev-lærer-diskusjoner rundt vurderingskriterier, som er et viktig prinsipp i formativ vurdering (Black & William, 2009).

Utfordringer lærerne møtte, var blant annet: Utilstrekkelig med tid til både planlegging og vurdering og vansker med å opprettholde differensierte vurderinger for ulike klassenivå og ferdighetsnivå (Ní Chróinín & Cosgrave , 2013). Ní Chróinín og Cosgrave (2013) var varsomme i konklusjonen, men påpekte at i dette forsøket var det noe forbedring i deltakernes (lærerne og elevene) læringskvalitet i kroppsøving. De tillegger at dagens vurderingspraksis vil ta tid å endre, og at lærere vil trenge tilstrekkelig med opplæring og informasjon om vurderingsstrategier for å kunne implementere og bruke vurdering for læring i det daglige (Ní Chróinín & Cosgrave , 2013).

Leirhaug og Annerstedt (2015) har sett på endringer i vurderingspraksis i kroppsøving. De ville se om det kunne trekkes paralleller mellom lærer og elevers oppfatninger av vurderingspraksis og noen utvalgte nøkkelprinsipper for VfL¹ (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Elevdata ble hentet i form av spørreskjema. Elevene svarte både på generelle spørsmål rundt deres kjennskap til VfL og spesifikke spørsmål som avslørte erfaring med nøkkelprinsippene for VfL (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Resultatene viste at et flertall av elevene hadde liten eller ingen erfaring med tre av fire nøkkelprinsipper for VfL. Det var også et flertall av elevene som rapporterte at de ikke var engasjert i egen og andres vurdering i kroppsøving.

¹ Black og William (2009) har utarbeidet fem nøkkelprinsipper eller strategier for VfL.

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

Og de rapporterte at de aldri eller bare en gang hadde fått tilbakemeldinger fra lærer i forhold til kompetansemålene i kroppsøving (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

Studiet til Leirhaug og Annerstedt (2015) tyder på en begrenset implementering og bruk av VfL sine nøkkelprinsipper i kroppsøving. Dette gjelder for over halvparten av alle elevene ved de ulike skolene som var med i undersøkelsen. Videre konkluderer de med at kroppsøvingslærerne sett som gruppe ikke nødvendigvis sitter med tilstrekkelig kunnskap om eller kompetanse i VfL, til å kunne effektivt integrere det inn i læring- og undervisningsarbeidet (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Forfatterne påpeker at de fleste lærerne virket å ha erkjent et behov for å endre vurderingspraksis i kroppsøving. Leirhaug og Annerstedt (2015) erkjenner selv at implementering av VfL er en utvilsomt tidkrevende prosess. De legger til at de fleste kroppsøvingslærere sannsynligvis vil ha behov for faglig støtte og kompetanseutvikling i arbeidet med implementeringen av ulike VfL-strategier i egen utvikling (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

3. Metode

I dette kapitlet vil vi ta for oss hvilke metoder vi har brukt for å besvare problemstillingen vår. Vi vil presentere hvordan datainnsamlingen ble gjennomført og utvalget som var med på undersøkelsen. Vi vil så ta for oss de analytiske valgene vi har gjort. Og til slutt vil vi ta for oss kritikk av undersøkelsen gjennom diskusjon av validitet, reliabilitet, gjennomføring og etikk.

3.1. Valg av metode

For å svare på vår problemstilling spurte vi et utvalg bestående av fire 3. klasse-elever ved en norsk videregående skole, som deltok i faget kroppsøving. Svarene de ga oss ble grunnlaget for å svare på vår problemstilling.

I kvalitativ forskning prater man med intervjupersonene sine fordi man vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine og artikulere handlingsvalgene de gjør (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi ville høre erfaringer og tanker rundt vurdering i kroppsøving og valgte derfor kvalitativ metode. Vi mente at en kvalitativ metode kunne gi oss utfyllende svar og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål (Larsen, 2017). Ved å bruke standardiserte skjemaer, som man ville gjort i et kvantitativ studie skapes det fjernhet til feltet (Dalland, 2012). Ved å bruke en kvalitativ metode vil intervjuet preges av fleksibilitet, utveksling av forståelse mellom oss og eleven, og dybde i en enkelt sak (Dalland, 2012).

Det finnes flere ulike måter å gjennomføre intervju på, hvor vi både har strukturert, semistrukturert, ustrukturert og dybdeintervju (Larsen, 2017). I denne sammenheng valgte vi det semistrukturert intervjuet. Denne typen intervju kjennetegnes av at man ofte har ferdig formulerte spørsmål, men at man er fleksibel når det gjelder rekkefølgen og kan stille oppfølgingsspørsmål der det er hensiktsmessig (Larsen, 2017).

Videre ville vi at intervjuet skulle være løst og at det var rom for at vi som forskere fikk mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde at vi falt for et semistrukturert intervju (Larsen, 2017).

3.2. Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju

Vi tok kontakt med en rektor på en videregående skole på Vestlandet angående vår undersøkelse, og om de kunne tenke seg å være med (se vedlegg 3). Skolen samtykket og vi ble satt i kontakt med lærerne i de aktuelle klassene. Før hvert intervju presenterte vi elevenes rettigheter i forbindelse med intervjuet, og vi fikk underskrift på samtykkeskjemaet av elevene (se vedlegg 2). Elevene hadde i forkant blitt tildelt et informasjonsskriv (se vedlegg 4), og var klare over intervjuets innhold og tema.

Hensikten vår med å bruke kvalitative forskningsintervju var å få frem betydningen av elevers erfaring og avdekke deres opplevelse av verden (Dalland, 2012). Intervjuene ble utført etter en semistrukturert intervjuform og en fleksibel intervjuguide. Dette vil ifølge Larsen (2017), gi en fleksibilitet i rekkefølgen av spørsmål, initiativ for informanten til å ta opp temaer og utdypinger, og man kan stille oppfølgingsspørsmål der man vil at informanten skal utdype svaret sitt.

I vanlige intervjuundersøkelser ligger ofte antall intervjuer på rundt 10-15 intervjuer. Dette antallet avhenger av tid og ressurser, og når metningspunktet for informasjon nåes. Når det ikke tilføres noe mer nytt (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi fikk muligheten til å gjennomføre fire intervjuer ved én videregående skole på Vestlandet, ettersom det var dette vi hadde tid og ressurser til. Også med tanke på etterarbeid fant vi dette antallet passende, ettersom analyse er et tidkrevende arbeid (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene varte i rundt 25-30 minutter hver. For oss var ikke lengden på intervjuene en vesentlig faktor, men heller at vi kom gjennom de viktigste punktene i intervjuguiden. Vi har forståelse for at tid og tidsbruk er viktig (Kvale & Brinkmann, 2015), men ville ikke la oss styre ene og alene av det. Dalland (2012) påpeker at jo åpnere intervjusituasjonen er, jo mer levende og uventete svar får du. Dette var i tråd med intervjusituasjonen vi ville skape og vi brukte dette som utgangspunkt for vårt intervju.

Vi valgte å intervju sammen, og byttet på å stille spørsmål når det ble naturlig. Dette gjorde at en person kunne ha fullt fokus på samtalen, stille oppfølgingsspørsmål og ikke la seg forstyrre av intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015). Mens den andre personen kunne

følge med på at spørsmålene vi i utgangspunkt ville ha svar på ble fulgt opp, og at vi fikk svar som senere kunne brukes i oppgaven (Tjora, 2017).

3.3. Intervjuguide

Vi valgte å bruke en intervjuguide (se vedlegg 1) i vår undersøkelse, siden denne kunne lede oss gjennom intervjuet (Dalland, 2012). Dalland (2012) skriver at som nybegynner i intervjusituasjoner kan man utforme spørsmålene på forhånd, men at man bør bruke de så fritt som mulig. Dette gjorde at vi delte opp intervjuguiden i bolker på emner vi ville innom, og forberedte ulike spørsmål vi mente kunne være relevante i intervjuguiden.

I intervjuguiden innledet vi med åpne og generelle spørsmål, for å avklare elevens kunnskap. Dette valgte vi å gjøre, ettersom Ifølge Larsen (2017) er det vanlig å starte kvalitative intervju med spørsmål som omhandler atferd, meninger eller følelser. I den generelle delen stilte vi spørsmål som vi mente kunne gi oss elevens beskrivelse av ulike nøkkelord, som for eksempel *vurdering*. Den neste delen av intervjuguiden delte vi inn i fire bolker med spørsmål, som vi trodde kunne si oss noe om vurderingsklimaet eleven opplevde. Dette valgte vi å gjøre slik at vi fikk den informasjonen vi mente kunne svare på problemstillingen vår (Larsen, 2017). Bolkene tok for seg ulike innfallsvinkler, som kunne belyse vurderingssituasjonen som eleven opplevde. Med støtte i Dalland (2012) var hensikten med oppdelingen av intervjuet å få flere beskrivelser av samme fenomen. At vi planla spørsmålene i ulike bolker før intervjuet gjorde også at vi fikk en lettere jobb med analysen senere. Dette er i tråd med det Dalland (2012) skriver: «*At jo mer strukturert intervju er, desto lettere er det å ferdigstrukturere og analysere senere*» (s. 167).

Ifølge Larsen (2017) er det lurt å gjøre et pilotintervju i forkant av et intervju, og få prøvd intervjuguiden på noen få personer først. Gjennom å utføre et pilotintervju fikk vi verdifull informasjon om hvordan intervjupersonene ville reagere på spørsmålene våre, og det ga oss informasjon om hvilken rekkefølge vi burde stille spørsmålene. Dette samsvarer med det Kvale og Brinkmann (2015) skriver, da man ved å bruke pilotintervjuer kan kartlegge de sentrale aspektene ved et tema og teste hvordan spørsmålene i skjemaet kan forstås.

3.4. Utvalg

I vårt prosjekt var vi ute etter elever med mye erfaring innen kroppsøving. De elevene som fremdeles har kroppsøving og har lengst erfaring med faget, er dermed allmennfaglige VG3-elever. På bakgrunn av deres erfaring, håpte vi at disse elevene kunne gi oss relevant data. I tillegg var denne aldersgruppen hensiktsmessig for oss ettersom alle var over 18 år, og man ikke trengte underskrift fra foreldrene. Dette vil vi utdype videre i delkapittel 3.8.

Det finnes flere måter å finne et utvalg på, og innen kvalitative metoder er ikke-sannsynlighetsutvelging vanlig å bruke (Larsen, 2017). Dette er fordi man ikke trenger å generalisere statistisk i kvalitativ metode (Larsen, 2017). Innen ikke-sannsynlighetsutvelging igjen, finnes det flere måter å finne deltakere. Vi fant det mest hensiktsmessig at elevene fikk melde seg på frivillig, denne måten kalles selvseleksjon (Larsen, 2017).

3.5. Analyse

Vår analyse bestod av å transkribere opptaket fra lyd til tekst, og dette ga oss et godt datagrunnlag å jobbe videre på. Transkriberingen var av typen *fullstendig transkribering*, hvor vi skriver ned alt som blir sagt ned til minste detalj (Tjora, 2017). Det kunne også vært et alternativ å vurdere hva i intervjuene som var relevant, og deretter kun transkribere dette. Problemet med en slik strategi, som presentert av Tjora (2017), er at man ikke alltid vet hva som er hensiktsmessig å ta med når man først begynner å transkribere. Fordelen med fullstendig transkribering, er at man sikrer at man får med seg alt som blir sagt. Utfordringen kom i ettertid da vi skulle finne og plukke ut hva som var hensiktsmessig.

Ved bearbeidingen av materialet har vi benyttet oss av sorteringsbasert koding, i henhold til Tjora (2017). Dette vil si at vi gikk gjennom dokumentene, og markerte ut poenger og sitater som vi mente var relevant for oppgaven vår. Dette gjorde at vi luket ut mye informasjon som vi mente var overflødig. Materialet vi stod igjen med, utgjorde grunnlaget for resultatdelen og drøftingsdelen. Tjora (2017) påpeker at et potensielt tap i denne prosessen er tapet av visuelle ledetråder. Dette opplevde vi som mindre relevant i våre intervju, da dette ikke forekom i særlig stor grad.

3.6. Validitet

I en kvalitativ sammenheng handler begrepet validitet om bekræftbarhet, troverdighet og overføringsverdi. I tillegg er en viktig indikator for validiteten om man undersøker det man skal undersøke (Larsen, 2017). For vår undersøkelse ble validitet viktig når vi skulle velge spørsmål, og om de faktisk var relevante. Vi anså graden av validitet høy, hvis spørsmålene, og intervjuet generelt, ga oss svar på det vi i utgangspunktet var ute etter å undersøke (Blindheim, n.d.) (Raastad, et.al, 2010).

I vårt kvalitative studie var ikke bare elevenes beskrivelse viktig, men også hvordan vi tolket svarene vi fikk. Thagaard (referert i Larsen, 2017) skriver at validitet i denne type situasjon kan handle om fortolkningen er gyldig for den virkeligheten som er studert. Som i dette tilfelle var elevenes opplevelse av vurdering i kroppsøving.

Vi anså også oppgaven mer valid hvis det var konsistens mellom funnene våre og det teoretiske rammeverket, dette beskrives som intern validitet (Larsen, 2017). I drøftingen av oppgaven blir dette i større grad synliggjort. Den eksterne validiteten sier noe om hvor vidt funnene har overføringsverdi (Larsen, 2017). Vår undersøkelse var ikke statistisk generaliserbar, men dette trenger ikke bety at den ikke har overføringsverdi (Larsen, 2017). I vårt tilfelle er graden av overføringsverdi usikker, men det kan tenkes at funnene kan brukes i andre sammenhenger.

Vi opplevde at i starten av intervjuene var intervjupersonene ofte nervøse og kanskje til og med litt usikre på hvordan de skulle forholde seg til situasjonen. Dette kan tyde på en viss grad av asymmetri i forventet formalitet (Tjora, 2017), hvor elevene muligens forventet et mer formelt intervju enn det vi ønsket å presentere. Ifølge Tjora (2017), kan forventet formalitet påvirke svarene man får. Hvis elevene er påvirket av asymmetrien i forventet formalitet kan svarene de gir være mindre genuine, og dette påvirker validiteten i svarene.

En av intervjuet største ulemper er kontrolleffekten (Larsen, 2017), forskerens påvirkningsgrad på intervjuet. Her kan elevene kan ha blitt påvirket av oss, som intervjuere, og opplevd noen svar som mer «riktige», noe som påvirker validiteten.

3.7. Reliabilitet

Reliabilitet menes om forskningen er konsistent eller stabil (Svartdal, 2018). Med reliabilitet prøver vi å si noe om påliteligheten til intervjuet (Blindheim, n.d.). Høy reliabilitet skal være med å sikre den dataen vi henter når vi intervjuer og at resultatene vi får er til å stole på. Intervjuet har høy grad av reliabilitet dersom resultatet kan reproduseres ved gjentatte intervju (Blindheim, n.d.). Dette vil være vanskelig å oppnå ettersom: «*Det kvalitative intervjuet er genuint, det lar seg ikke repetere.*» (Dalland, 2012, s. 168). Vi opplevde at elevene hadde stor variasjon i svarene sine, selv om spørsmålene og tematikken var lik.

Dilemmaet blir å opprettholde en struktur i intervjuene slik at man kan prøve å reprodusere de samme svarene. Samtidig som legitimeringsgrunnlaget til et semistrukturert intervju ligger i muligheten til å kunne vike fra manus, stille oppfølgingsspørsmål og bevare den gode samtalen (Larsen, 2017).

Tjora påpeker at oppgavens reliabilitet styrkes ved bruken av båndopptaker og den påfølgende fullstendige transkriberingen (skriver ned alt som blir sagt) (Tjora, 2017). Båndopptakeren ga oss muligheten til å ta opp intervjuene og vi kunnen helt konkret finne tilbake til de faktiske resultatene vi fikk under intervjuet (Dalland, 2012).

3.8. Etikk

Vår etiske holdning var at aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet skulle prege kontakten med elevene og prosjektet generelt. Vi baserte dette på Tjora (2017), som skriver at det bør ligge en slags implisitt etisk sans til grunn i forskningen. Og at disse kommer i tillegg til formelle juridiske krav. Tjora (2017) forklarer at siden kvalitativ forskning ofte gjøres tett på deltakerne, kan vanlig høflighet være et godt utgangspunkt for etisk god forskning. Når vi var ute i feltet var dette noe vi tenkte over og praktiserte.

Som forskere skal vi ivareta personvernet til deltakerne, og de skal ikke påføres unødvendige belastninger (Dalland, 2012). Vi forklarte samtykkeskjemaet og forklarte muntlig at de til enhver tid kunne trekke seg fra intervjuet, til og med under intervjuet. Dette gjorde vi for å

få et informert frivillig samtykke, som betyr at de vet hva de er med på og gjør det på et frivillig grunnlag (Dalland, 2012).

I etterkant av transkriberingen slettet vi lydfilene med deres informasjon, og all sensitiv informasjon ble også slettet. I henhold til Tjora (2017) er etisk håndtering av lyd- og videodata et viktig aspekt knyttet til oppgavens etikk. Tjora (2017) påpeker at det i innhenting av lyd- og videodata er hensiktsmessig med klare rutiner. At elevene ikke skulle nevne navn på seg selv, andre elever eller lærere var et av tiltakene vi gjorde og dette avklarte vi med elevene før innspillingen av lyd hadde begynt. Tjora (2017) skriver også at man bør ha klare rutiner for oppbevaring av sensitiv informasjon. Vi valgte å oppbevare lydopptakene, hvor deltakernes stemme potensielt kunne kjennes igjen, på en passordbeskyttet datamaskin.

Hva gjelder søknad til norsk senter for forskningsdata (NSD (2018)), testet vi prosjektet på deres internettside. Her kom det fram at prosjektet ikke var meldepliktig, da det ikke blir oppgitt personopplysninger i prosjektet. Vi gjorde et valg om å ikke inkludere elever under 18 år, ettersom de da blir betraktet som barn. I en situasjon hvor elevene hadde vært under 18 år, måtte de foresatte blitt involvert (Dalland, 2012). Dette ville komplisert samtykkedelen og vi ville være sikre på at eleven tok frie og selvstendige standpunkt (Dalland, 2012).

4. Resultater

I denne delen av oppgaven vil vi presentere resultatene fra de 4 intervjuene. Vi har sortert resultatene inn i kategorier som er relevante for problemstillingen. Funnene vil bli presentert gjennom direkte sitater fra elevene. Vi har kategorisert sitatene etter tema og beskriver temaet i teksten.

4.1. Vurdering i kroppsøving

Siden vurdering som begrep går igjen og er vesentlig for oppgaven, var vi interessert i elevenes tanker om hva vurdering er. Vi presiserte at det var kroppsøving det var snakk om. Elevene svarte følgende:

Elev 1: Når en lærer setter vurdering så er det fordi han skal finne ut hva man kan.

Elev 2: Det er vel liksom hvor bra man gjør det, utfra forskjellige kriterier.

Elev 3: Det er vel lærerens måte å oppfatte eleven og hans eller hennes styrker og svakheter i faget.

Elev 4: De har jo faktisk satt noen krav da. Også skal de se hvor godt jeg presterer ut i fra de kravene.

Her kommer det frem at Elev 2 og 4 opplever at vurderingen ofte avhenger av krav og kriterier. Elev 1 og 3 påpeker at det er lærer som står for vurderingen. Alle elevene opplever at vurdering handler om prestasjon.

Videre spurte vi elevene hva de tenkte var grunnen til at de ble vurdert i kroppsøving. Elevene var stort sett enige, og sa at kroppsøving var et skolefag som alle andre og da måtte de vurderes. Elev 2 og 4 sa følgende:

Elev 2: Det vet jeg ikke. Man må vel ha vurdering i alt man gjør, tror jeg.

Elev 4: *Det er et fag? Da må vi nesten ha en vurdering i det.*

4.2. Karakterer og sluttvurdering i kroppsøving

Det kom frem ulike svar da vi spurte hva karakterer kunne brukes til og ulike holdninger til karakterer generelt. Flere av elevene var enige om at karakteren i seg selv, ga lite informasjon.

Elev 2: *Den sier meg egentlig ikke så masse, siden jeg ikke har fått noe grunnlag får hvorfor jeg har fått karakteren.*

I samtalen kom vi inn på om karakterer kunne gi noe annet enn en bekreftelse. Hvor elev 3 svarte konsist:

Elev 3: *Nei, ikke egentlig.*

Det kan tyde på at elev 3 mener at karakterer ikke betyr mye for han nå, men senere i samtalen påpeker samme elev at karakteren burde brukes til å forbedre seg. Utifra dette kan man tyde at elev 3 ikke nytter karakter til å forbedre seg, men at vurdering bør brukes til forbedring. Et interessant aspekt som elev 2 kom med, er at karakteren ikke sier noe om videre arbeid, men heller om man burde arbeide mer.

Elev 2: *Det er vel kanskje ikke helt **hvordan** jeg skal jobbe videre, men **om** jeg bør jobbe videre ... Og få en bedre vurdering neste gang.*

Vi spurte også rundt elevenes opplevelse av sluttvurdering og hvordan dette foregikk i kroppsøving. Elev 1 tenker at når vurderingen først kommer, kommer den ofte for sent og syns dette er frustrerende og forholde seg til.

Elev 1: *Det er jo ikke sånn at jeg husker hva slags vurdering jeg fikk i fotball i fjor!*

Elev 3 og 4 kommer med liknende budskap, men tillegger at vurderingen ikke kan brukes til utvikling:

Elev 3: ... det hjelper jo ikke å få vite hva som er bra eller dårlig etter perioden. For da kan man jo ikke endre det.

Elev 4: Fordi hvis man bare får en vurdering på slutten, er man ferdig med det. Så karaktermessig hjelper ikke det deg noe da ... Da får man ikke brukt tilbakemeldingen og utviklet seg.

4.3. Tilbakemeldinger i kroppsøving

Det kom frem i intervjuet at i tillegg til karakterer var tilbakemeldinger en form for vurdering de opplevde i kroppsøving. Elevene var stort sett enige om at tilbakemeldingene kunne brukes i utvikling.

Elev 1: Jeg merka hvertfall det at når jeg får en tilbakemelding på det jeg har gjort... Så sier det noe om hva jeg kan gjøre bedre

Elev 3: Jeg liker kommentarer, det gjør jeg. ... Får generelt lite tilbakemeldinger, men de jeg får gir meg motivasjon.

Elev 1 forklarer at når hun først får tilbakemeldinger så sier det noe om hva hun kan gjøre for å forbedre seg. Elev 3 sier at han liker tilbakemeldinger og at det gir han motivasjon.

Elev 4 påpekte at tilbakemeldinger kun har en verdi om den kommer tidlig i kurset, men om tilbakemeldingen kommer når kurset er ferdig har den ikke verdi:

Elev 4: Hvis jeg på en måte får tilbakemelding i en gymsøving, mens vi holder på i et kurs. Så kan det hende jeg tenker på det til neste gymsøving. At jeg tenker mer på det i kurset. Men når vi blir ferdig med kurset, så tenker jeg ikke mer på det.

Når vi spurte elevene om hensikten med karakterer og tilbakemeldinger forklarer elev 3 at han legger et stort skille mellom hvordan du kan bruke karakterer og tilbakemeldinger:

Elev 3: En karakter vil bare si om du er god eller ikke god. Men en kommentar vil si noe om hva du burde forbedre og.

4.4. Å gjøre feil i kroppsøving

Vi tenkte at elevenes holdninger til det å gjøre feil kunne avsløre noe om hvordan elevene ble vurdert. I svarene elevene ga kom det tydelig fram en motsetning i hvordan man kunne oppfatte det å gjøre feil. På de ene siden var det flere av elevene som påpekte viktigheten av feil for læring:

Elev 1: Da har jeg jo på en måte gjort en del feil underveis, men så skjønner jeg, aha okay, da funker det kanskje ikke å gjøre det på den måten, og da på en måte lærer jeg av feilene.

Elev 4: Man veit jo at man lærer av sine feil, og hvis man gjør en feil blir man mye mer observant på det man gjorde. Og hvordan man skal unngå å gjøre feilen seinere. Så man blir jo mye mer bevisst på det. Så vil man, forhåpentligvis gjøre det bedre neste gang. Så derfor, feil er viktig.

På den andre siden var det klart at det ikke lønnet seg å gjøre feil, eller vise feil, siden dette kunne gi utslag på karakter og vurdering:

Elev 4: Nei, det lønner seg ikke nødvendigvis. Det er ikke positivt sånn karaktermessig å gjøre en feil, men utviklingsmessig vil det være en positiv ting.

Elev 2: Hvis du gjør en feil, kan det jo være den gangen læreren ser akkurat på deg. Så da ser han at du ikke kan dette her, da blir det trekk i vurderinga.

4.5. Hvordan elevene vil ha det i kroppsøving

Etter mange spørsmål om hvordan elevene opplever vurderingspraksisen i kroppsøving, var vi interesserte i hvordan elevene faktisk ønsket å bli vurdert.

Elev 1: Jeg tror at hvis jeg på en måte hadde fått midtveis for eksempel, da kunne jeg blitt enda mer klar over, okay det her kan jeg bli bedre på.

Elev 3: Jeg syns et system med gradvis vurdering, hvor du får en vurdering i starten av perioden, også kan du se hvor mye du har forbedret deg i løpet av perioden.

Elev 4: Jeg ville sagt at man burde ha hvert fall 2. En cirka midt i, og en litt før det igjen ... I begynnelsen vil man ha en ganske bratt utvikling, og da kan det være greit å ha noen samtaler om hvordan du kan utvikle deg videre etter det.

Her var de stort sett enige, og man kan tyde at elevene ønsket et system med tidligere tilbakemeldinger og kom på et tidspunkt elevene mente var hensiktsmessig.

4.6. Rettferdiggjøring av karakterer

Vi spurte elevene hva de tenkte om karakterer, og spesifikt grunnen til at de benyttes. Elevene opplevde at det var ulike grunner til at karakterer ble brukt, og det var hovedsakelige tre grunner som gikk igjen i svarene deres.

Det første elevene mener er en viktig faktor er det vi har kalt «praktiske omstendigheter». Her kommer det frem tanker rundt lærertetthet, antall elever og tid. Elevene antyder at å sette karakterer tar kort tid, mens gode tilbakemeldinger er mer tidkrevende.

Elev 4: Læreren er jo bare et menneske. Kan jo ikke nå 40 enkeltindivid på en time, og få et reelt inntrykk av hvordan personene er. Vi er der i 80 minutter, 2 minutter på hver elev. Finne ut hvilket nivå han ligger på, og gi han en tilbakemelding som skal hjelpe han å utvikle seg.

Elev 2: Det er vel det at vi er såpass mange i klassen. Og jeg føler at vi har for få lærere til så stor klasse. Og da blir det vel litt vanskelig at læreren skal ha tid til alle.

Elev 1 sier at hun forstår bruken av karakterer, ettersom hun mener at tilbakemeldinger til alle krever mye tid: «Lærer bruker veldig mange timer på å bare snakke med en elev om bare en karakter liksom, da går det veldig fort mye tid.»

Et annet poeng som kommer frem er at karakterene er en viktig motivasjon for å delta. Dette er det flere av elevene som mener.

Elev 1: Jeg tror på en måte at karakteren spiller en rolle, for hvis man ikke hadde hatt den, så hadde noen kanskje følt at da er det liksom ikke noe vits å bli flinkere.

Elev 4: Jeg tror det er mange færre som hadde giddi å gjort en innsats ... Det hadde ikke hatt noe å si, så da kunne man sitti å slappet av på sidelinja.

Elev 3 svarer på spørsmålet om hva som ville skjedd om man ikke hadde karakterer: «Da ser jeg egentlig bare for meg en barnehage, hvor det er fritt vilt, folk gjør hva de vil, og du bryr deg egentlig ikke.»

Den tredje og siste faktoren elevene anser som en viktig grunn for karakterer i kroppsøving, er hvordan karakterene er en del av et større system, som kan være viktig for videre utdanning og jobb.

Elev 2: Ja, for da veit jeg hvordan jeg ligger an til sluttvurderingen til slutten av året. Og hvordan det blir til vitnemålet.

Elev 3 påpeker at karakterer og vitnemål brukes av utdanningsinstitusjoner og i jobbsammenheng og her har tilbakemeldingene lite å si: «Og når vi skal ut videre i verden er karakterene viktigere enn kommentarene vi fikk.»

5. Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte resultatene våre opp i mot relevant litteratur og forskning. Vi har bygd opp kapitlet med utgangspunkt i oppbyggingen fra resultatdelen.

5.1. Vurdering i kroppsøving

Ut i fra våre resultater kan det tyde på at elevene har en ganske lik oppfatning av hva vurdering er og her trekker elevene fram at vurderingen ofte avhenger av krav og kriterier. Dette er det kanskje naturlig at elevene opplever, ettersom all vurdering i skolen skal være forankret i læreplans kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det er som nevnt et nøkkelprinsipp innenfor Black og William (2009) sin fremstilling av formativ vurdering, at klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse skal presiseres. Dette gjenspeiles i resultatene våre, der vi kan lese at elevene opplever krav og kriterier som en viktig del av vurdering. Formativ vurdering er i midlertid ikke den eneste vurderingsformen hvor krav og kriterier står i fokus. Også innen summativ vurdering forklarer Annerstedt (2010) at opprettholdelsen av vurderingskriterier er viktig, for å skape pålitelige, rettferdige og likeverdige bedømmelsessituasjoner. Dette tatt i betraktning, viser at krav og kriterier i utgangspunktet kan si oss lite om hvorvidt elevene opplever vurderingene de får i kroppsøving som summativ eller formativ.

I våre resultater gir elevene uttrykk for at det er læreren som står for vurderingen i kroppsøving. Hvis dette er tilfelle kan det tyde på at vurderingen de opplever er summativ. Dette skriver Skaalvik og Skaalvik (2018) om og forklarer at i summativ vurdering, tradisjonelt sett, har læreren vurdert elevenes resultater gjennom å gi karakterer på lærerlagde prøver. Det er kanskje ikke unaturlig at elevene opplever lærer som eneste vurderingspraktikant. Ettersom læreren er gitt autoritet til å avgjøre hva som har høy kvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). På en annen side ønsker man i et formativt vurderingsperspektiv at det ikke bare er læreren som er eneste vurderingspraktikant (Black & William, 2009), men at også elever og medelever er delaktige i vurderingsprosessen (Black & William, 2009) (Klenowski, 2009) (Harlen & James, 1997).

Looney (2011) forklarer summativ vurdering som vurdering av elevens prestasjon. I vår forskning drar elevene selv frem prestasjon som et av grunnlagene for vurdering. At elevene opplever at vurdering handler om prestasjon kan ses i sammenheng med DES/WO (1988) sin beskrivelse av hensikten med summativ vurdering. Når det gjelder formativ vurdering er prestasjon mindre viktig (Helle & Burner, 2018) og det er dermed mindre trolig at elevene vil ha et fokus på prestasjon i et formativt vurderingsmiljø.

Elevenes beskrivelse av vurdering som begrep, kan ikke gi oss en indikasjon på om elevene opplever en spesifikk vurderingsform mer enn en annen. Men elevenes presentasjon av læreren som eneste vurderingspraktiker kan tyde på at vurderingsmiljøet de opplever er summativt. I samme bane opplever elevene at vurdering handler om prestasjon, noe man kan koble til summativ vurdering.

5.2. Karakter og sluttvurdering i kroppsøving

Summativ vurdering har som formål å beskrive læring oppnådd, ikke nødvendigvis noe mer utover det (Harlen & James, 1997). Med støtte i dette viser våre resultater at karakteren i seg selv gir lite informasjon og er sjeldent mer enn en bekreftelse. Noe som kan minne om en summativ vurdering.

I vår forskning påpeker elevene at karakterer ikke sier noe om videre arbeid, men heller om man burde arbeide mer. Ut ifra dette kan man forstå at karakterene kan oppleves summative. Ettersom summative vurderingsformer er konstruert for å måle elevens læring og kunnskapsnivå i etterkant av et undervisningsforløp, ofte for å rangere, gradere og sertifisere (Black & William, 2009). Et liknende poeng kommer også Imsen (2016) med, når hun skriver at summativ vurdering gjerne har som funksjon å kontrollere om elevene har lært det de etter intensjonene skulle ha lært. Elevens påpekelse av at karakterer ikke sier noe om videre arbeid, står i kontrast med prinsipper innen formativ vurdering (Black & William, 2009). Da en formativ vurdering defineres av hvorvidt vurderingen kan si noe om de neste stegene i utviklingen (Black & William, 2009) (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013).

I forskrift til opplæringsloven står det at undervegsvurdering skal være en sentral del av vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er da interessant at elevene opplever at vurderingen ofte kommer etter et kurs². Faktisk kan det virke som at formålet med vurdering *skal* være todelt. I formålet med vurdering i fag (se delkapittel 2.1) legges det vekt på at det skal komme vurdering *undervegs* og ved *avslutning* av opplæring. Vi har tidligere koblet vurdering undervegs til formativ vurdering (Black & William, 2009) og vurdering som kommer i etterkant av et undervisningsforløp til summativ vurdering (Leirhaug, 2016). Det kan tyde på at utdanningsmyndighetene har valgt å likestille formativ og summativ vurdering i formålet. På dette grunnlaget burde elevene muligens uttrykke at de opplever tilnærmet like mye av vurdering for læring og vurdering av læring. Noe de tilsynelatende ikke gir uttrykk for.

I dette delkapittelet har vi tolket det elevene sier om karakterer og sluttvurdering. Det kommer frem at elevene opplever karakterer som den overveiende vurderingsformen i kroppsøving. I elevenes beskrivelse av karakterer, kommer det frem at karakterer bærer preg av flere summative kjennetegn. Karakteren gir også elevene lite informasjon og sier dem lite om videre arbeid. Det virker å være et misforhold mellom det som står i formålet med vurdering og hvordan elevene opplever vurdering i kroppsøving.

5.3. Tilbakemeldinger i kroppsøving

Til tross for få tilbakemeldinger, var elevene stort sett enige om at de kunne brukes til utvikling. En av elevene påpeker at når de får en tilbakemelding, så sier den noe om hva de kan gjøre for å forbedre seg. Det kan tyde på at tilbakemeldinger er en form for formativ vurdering. Nettopp fordi Skaalvik og Skaalvik (2018) understreker at et av formålene med formativ vurdering er å informere elevene om hva de bør arbeide mer med, gjennom veiledning. Et av de andre formålene er å motivere eleven for videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette kommer til uttrykk hos en av de andre elevene, som opplever at de tilbakemeldingene han får i kroppsøving gir han motivasjon. Når det er sagt, forklarer Black og William (2009) i sin definisjon at formativ vurdering kun er formativ hvis vurderingen blir brukt av eleven og gir han et bedre grunnlag, enn hvis han ikke hadde fått den. Dette kan

² Referer til en periode med en aktivitet. For eksempel innebandykurs eller et kurs i dans.

bety at tilbakemeldinger ikke trenger være formative, med mindre de blir benyttet av elevene til utvikling. For at man skal kunne bruke tilbakemeldingen på denne måten, er det viktig at den kommer på et tidspunkt hvor elevene kan bruke den for å lære.

I våre resultater leser vi at elevene også tar opp *tidspunkt for vurdering* som en viktig faktor for om den kan brukes eller ikke. De sier at tilbakemeldinger kun har en verdi om de kommer tidlig i kurset, og kan gi dem informasjon om videre utvikling. Kommer tilbakemeldingen når kurset er ferdig har den lite verdi i utviklingssammenheng mener elevene. At elevene finner nytte i tidlige tilbakemeldinger gjenspeiler litteraturen. Med støtte i Skaalvik og Skaalvik (2018) kan vi lese at noen av hensiktene med formativ vurdering er å hjelpe elevene videre i læringsprosessen, vise eleven hvordan de skal arbeide og hva de trenger å øve mer på. Dette vil trolig være vanskelig hvis tilbakemeldingen kommer etter avsluttet periode med læring.

Det kommer frem at elevene opplever tilbakemeldinger som en annen vurderingsform. På bakgrunn av elevenes utsagn, mener vi at tilbakemeldinger kan forstås som formativ vurdering. Elevene opplever lite tilbakemeldinger, men når de får det kan det brukes til utvikling. I vår forskning kan vi lese at *tidspunkt for vurdering* er avgjørende for om tilbakemeldingen har verdi.

5.4. Å gjøre feil i kroppsøving

I våre resultater kommer det frem at elevene opplever at det å gjøre feil kan ha en innvirkning på både læringsprosess og karakterer. Det interessante er at de mener feil er bra for læring, men kan være negativt for karakteren. Det å gjøre feil er en naturlig del av læringsprosessen (Swartz, 1976), og korrigerende av feil er en vesentlig del av veiledning i formativ vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Til kontrast blir summativ vurdering omtalt som fraskilt fra læring og læringsprosessen, og kan kategoriseres som et målingsparadigme (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). I tillegg har summativ vurdering som formål å avgjøre hvorvidt noe er holdbart eller ikke og har kontroll, ikke læring som siktemål (Helle, 2017). Med dette som utgangspunkt, vil det å gjøre feil muligens ha større følger i et summativ vurderingsmiljø. Dermed kan det hende holdninger og opplevelse av det å gjøre feil, kan avsløre om vurderingsklimaet er summativt eller formativt.

I vår forskning kan vi ikke konkret si noe om hvorvidt holdninger til feil avslører hvordan eleven blir vurdert. Allikevel kommer det frem at elevene mener feil kan kobles til læring og læringsprosessen (formativ vurdering), mens det lønner seg å skjule feil for karakterens del (summativ vurdering). Dette kan være en indikasjon på at holdninger til feil kan si noe om vurderingsklimaet, selv om det ikke kommer tydelig frem i vår undersøkelse.

5.5. Hvordan elevene vil ha det i kroppsøving

I forskningen vår kom det frem et ønske om at tilbakemeldinger bør komme tidligere i kursene. Elevene påpekte at dette ville gi dem muligheten til å nytte tilbakemeldingen til utvikling. Man kan forstå dette som et ønske om mer formativ vurdering i kroppsøving. Etersom en vurdering er formativ når den gir tilbakemelding på hva eleven bør arbeide videre med, ved at vurderingspraktiker har identifisert og formidlet hva elevene har forstått eventuelt misforstått (Helle & Burner, 2018).

En av elevene ønsker spesifikt å ha flere samtaler med lærer angående utvikling. Dette kan være et vurderingstiltak med klare paralleller til formative vurderingsprinsipper. Et av nøkkelprinsippene i formativ vurdering er, i følge Black og Williams (2009), klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse. Et annet er å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring (Black & William, 2009). Dette underbygges av Skaalvik og Skaalvik (2018), som sier at i henhold til formativ vurdering, bør elevene trekkes med i vurderingen av eget arbeid og egen læringsprosess.

5.6. Rettferdiggjøring av karakter

Funnene våre kan tyde på at elevene ønsker et vurderingsmiljø som bygger på prinsipper fra formativ vurdering. Når det er sagt opplever elevene likevel at det er gode grunner for at summativ vurdering blir brukt.

Elevene tok opp lærertetthet, antall elever og tid som viktige faktorer når det kommer til vurdering. Dette valgte vi å kalle praktiske omstendigheter i resultatdelen. Elevene antyder

at å sette karakterer tar kort tid, mens gode tilbakemeldinger er mer tidkrevende. Ní Chróinín & Cosgrave (2013) var vitne til liknende forhold i sitt forsøk, hvor de så på implementering av formativ vurdering i kroppsøving. Lærerne opplevde at tid til planlegging og vurdering var utilstrekkelig (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). Som et resultat av få lærere, mange elever og lite tid er det kanskje ikke så rart hvis formativ vurdering blir nedprioritert. Selv om man ønsker å drive formativ vurdering kan det virke som de praktiske omstendighetene vanskliggjør dette.

Et annet element elevene tar for seg, er karakterens betydning senere i livet. For eksempel i senere utdannings situasjoner og i jobbsammenheng. Dette samsvarer godt med summativ vurderingslitteratur. Eksemplifisert ved Black og William (1996), som sier at summative vurderingsformer er konstruert for å måle studentens lærings- og kunnskapsnivå, deretter for å rangere, gradere, sertifisere og selektare. Harlen og James (1997) skriver om liknende tematikk, og tillegger at summativ vurdering har som formål å kunne rapportere i oppsumert form til foreldre, andre lærere, eleven selv og andre interessenter. Ut ifra det Black & Willam (1996) og Harlen & James (1997) skriver, kan man forstå legetimeringen av summativ vurdering og dens selekterende og rapportende funksjon. Dermed kan det virke som summativ vurdering ikke bare har en vurderingsfunksjon i skolen, men må sees i et større perspektiv og som del av et større system.

6. Avslutning

Hensikten med denne oppgaven var å finne ut hvordan et utvalg videregående elever opplever vurdering i kroppsøving.

I vurderingslitteraturen de siste 50 årene har det vært vanlig å skille mellom summativ og formativ vurdering. Det har blitt enighet om at summativ og formativ vurdering kan omtales synonymt med vurdering *av* og vurdering *for* læring (Leirhaug, 2016). Hensikten med formativ vurdering er å fremme læring (Black & William, 2009), i motsetning til summativ vurdering hvor hensikten kan være å oppsummere informasjon om elevens oppnåelse på et spesifikt tidspunkt (Buhagiar, 2007). Tidligere forskning på vurdering i kroppsøving har sett at det finnes utfordringer i implementeringen av formativ vurdering. Likevel ser det ut til at formativ vurdering kan ha positiv innvirkning på faget (Ní Chróinín & Cosgrave, 2013).

I resultatene våre finner vi at elevene opplever karakterer og tilbakemeldinger som to ulike former for vurdering i kroppsøving, at de opplevde mer karakterer enn tilbakemeldinger og at de foretrakk tilbakemeldinger fremfor karakterer. Men at de hadde forståelse for hvorfor karakterer ble brukt.

I drøftingen har vi tolket karakterer og sluttvurdering som former for summativ vurdering, og tilbakemeldinger som formativ vurdering. Med denne forståelsen, kan resultatene våre tyde på at elevene opplever mer summativ enn formativ vurdering. De kunne tenke seg mer formativ vurdering, men var klar over hvorfor summativ vurdering ble brukt.

6.1. Videre forskning

Vi tenker at det i hovedsak er tre områder i sammenheng med denne oppgaven, som kunne vært interessant og forsket videre på.

For det første kunne det vært spennende å se om et liknende studie på en annen skole, med andre elever ville gitt liknende resultater. Dette kunne i så fall tydet på at fenomenet ikke var lokalt, og ville legitimert funnet ytterligere.

For det andre kunne det vært relevant og fått lærerens perspektiv på denne tematikken. Det kan være at lærerne deler samme oppfattelse av situasjonen som elevene og tillegge nye innfallsvinkler på problemstillingen. For eksempel vil en lærer kunne utale seg mer direkte om de tidsmessige utfordringene forbundet med formativ vurdering.

For det tredje kunne en interessant innfallsvinkel vært og sammenliknet vurderingen i kroppsøving, med vurderingen i andre fag. Opplever elevene mer formativ vurdering i andre fag? I så fall kunne det vært spennende å sett hvordan implementeringen hadde blitt gjort der, og trukket paralleller til kroppsøvfingsfaget. Her kunne man inkludert både elever og lærere.

Bibliografi

- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving - Problematisk, urettferdig og neppe likeverdige. I K. Steinsholt, & K. Pedersen Gurholt, *Aktive liv - Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 234-235). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Hentet fra http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf
- Black, P., & William, D. (1996). Meaning and Consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, ss. 537-548.
- Black, P., & William, D. (2009, September 18). Educ Asses Eval Acc, Developing the theory of formative assessment. *International Journal of Policy, Practice and Research*, s. 21:5.
- Blindheim, S. (n.d.). *Olympiatoppen*. Hentet fra Olympiatoppen : http://www.olympiatoppen.no/fagomraader/trening/teknikkmotorikk/fagstoff/hovedfagsoppgave_basistrening/page2058.html
- Bueie, A. (2015, 11 6). *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra Summativ vurdering i formativ drakt – elevperspektiv på tilbakemelding fra heldagsprøver i norsk: <https://utdanningsforskning.no/artikler/summativ-vurdering-i-formativ-drakt--elevperspektiv-pa-tilbakemelding-fra-heldagsprover-i-norsk/>
- Buhagiar, M. A. (2007, Mars). Classroom assessment within the alternative assessment paradigm: revisiting the territory. *The Curriculum Journal*, ss. 39-56.
- Chudowsky, N., & Pellegrino, J. W. (2003). Large-Scale Assessments That Support Learning: What Will It Take? *Theory Into Practice*, ss. 75-83.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DES/WO. (1988). *National Curriculum Task Group on Assessment and Testing*. Department of Education and Science and the Welsh Office.
- Elwood, J. (2006). Formative assessment: Possibilities, boundaries and limitations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* , ss. 13:2 215-232.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. (2007). *VURDERING FOR LÆRING*. Postboks 39, N-4661 Kristiansand S. Norway: Høyskoleforlaget.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: differnces and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, ss. 4:3 365-379 .
- Hay, P. J. (2006, Okt 4). Assessment for learning in physical education. *Handbook of Physical Education*, ss. 314-325.
- Helle, L. (2014, April 9). *Snl.no*. Hentet fra Vurdering - Pedagogikk: https://snl.no/vurdering_-_pedagogikk
- Helle, L. (2014, April 9). *Snl.no*. Hentet fra Vurdering - Pedagogikk: https://snl.no/vurdering_-_pedagogikk
- Helle, L. (2017, Juni 22). *Snl.no*. Hentet fra Summativ vurdering: http://snl.no/summativ_vurdering
- Helle, L., & Burner, T. (2018, Mars 10). *snl.no*. Hentet fra Formativ vurdering : http://snl.no/formativ_vurdering
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An AsiaPacific Perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* , ss. 16:3 263-268.

- Kunnskapsdepartementet. (2009, August 1). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*. Hentet fra Norsk lovdata: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring» En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge. DOKTORGRADSAVHANDLING FRA NORGES IDRETTSHØGSKOLE.
- Leirhaug, P., & Annerstedt, C. (2015, Oktober 14). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, ss. 1-16.
- Looney, J. W. (2011, April 08). *INTEGRATING FORMATIVE AND SUMMATIVE ASSESSMENT: PROGRESS TOWARD A SEAMLESS SYSTEM?* Hentet fra OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development : [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp\(2011\)4&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp(2011)4&doclanguage=en)
- Nevo, D. (1986). The conceptualisation of educational evaluation: An analytical review of literature. . *New directions in educational evaluation*, ss. 15-29.
- Ní Chróinín , D., & Cosgrave , C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, ss. 18:2, 219-233.
- Nordbø, B. (2018, Februar 20). *snl.no*. Hentet fra Bekreftelse: <http://snl.no/bekreftelse>
- Norsk senter for forskningsdata . (2018, Desember 12). *NSD.no*. Hentet fra Meldeskjema: <https://meldeskjema.nsd.no/test/>
- Ottesen Kennair, L. (2016, Desember 8). *Snl.no*. Hentet fra Opplevelse: <https://snl.no/opplevelse>
- Raastad, T., Paulsen, G., Refsnes, P., Rønnestad, B. R., & Wisnes, A. R. (2010). I T. Raastad, G. Paulsen, P. E. Refsnes, B. R. Rønnestad, & A. R. Wisnes, *Styrketrening - i teori og praksis* (s. 72). Postboks 6860 St. Olavs plass: Gyldendal.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Univseritetsforlaget.
- Svartdal, F. (2018, Mai 18). *Store norske leksikon*. Hentet fra Reliabilitet: <https://snl.no/reliabilitet>
- Swartz, R. (1976, Mar). Mistakes as an Important Part of the Learning Process. *The High School Journal*, ss. 246-257.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, ss. 323-342.
- Utdanningsdirektoratet . (2015, August 17). *Kroppsøving - Veiledning til læreplan*. Hentet fra www.udir.no: <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=96320>
- Utdanningsdirektoratet . (2015, Oktober 7). *Udir.no*. Hentet fra Vurdering for læring - om satsingen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/omsatsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009, 7 1). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra Lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_16
- Utdanningsdirektoratet. (2015, August 1). <https://www.udir.no/>. Hentet fra Formålet med kroppsøving: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2015, September 4). *Udir.no*. Hentet fra Fremmedspråk - veiledning til læreplanen: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/fremmedsprak---veiledning-til-lareplanen/3-praktiske-eksempler/vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 5). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Vurdering for læring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Vedlegg 1

Intervju	Presisere før intervjustart <ul style="list-style-type: none">- Ikke si noen sitt navn- Din mening, din opplevelse, dine følelser- Det finnes ingen dumme svar- Spør hvis noe er uklart- Vurdering i kroppsøving, ikke andre fag-
Generell (avklare elevens kunnskap)	Avklare elevens kunnskap <ul style="list-style-type: none">- Hva er vurdering?- Hvordan blir du vurdert i kroppsøving?<ul style="list-style-type: none">o Hva er grunnlaget til læreren?- Hva føler du er grunnen til at vi blir vurdert i kroppsøving?- Hva betyr karakterer for deg i kroppsøving, hva sier en karakter til deg?- Hva tror du er grunnen til at karakterer blir brukt som vurderingsform?- Kan du bruke karakterer til å lære mer?<ul style="list-style-type: none">o På hvilken måte?- Opplever du at kroppsøvlingslærerne bruker ulike vurderingsformer?<ul style="list-style-type: none">o Hvilke?
Formativ del	<ul style="list-style-type: none">- Hva gjør du etter du har fått en vurdering?- Opplever du at vurdering i kroppsøving gir deg muligheten til å utvikle deg selv i faget?<ul style="list-style-type: none">o Hvorfor/hvorfor ikke? På hvilken måte?- Føler du at læreren vurderer deg utenom sluttvurderingen?- Hva tenker du er en konstruktiv tilbakemelding?<ul style="list-style-type: none">o Har du opplevd det?- Har du kjennskap til underveisvurdering?<ul style="list-style-type: none">o Kan du et gi eksempel på når du har opplevd dette?- Hva føler du er hensikten med en underveisvurdering?

Summativ del	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan opplever du karakterer som vurderingsform? - Hva tror du er grunnen til at karakterer blir brukt som vurderingsform? - Når du får en karakter i kroppsøving, hva sier den karakteren deg? - Hvordan opplever du å gjøre feil i kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> o Hvordan reagerer du?
Elevens forbedring av faget	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan blir du vurdert i kroppsøving? <ul style="list-style-type: none"> o Hva er grunnlaget til læreren? - Hvis du kunne endre måten dere ble vurdert i kroppsøving, hva ville du endret? - Hvordan ville en kroppsøvingshverdag uten karakterer fungert?
Elevens preferanser i faget	<ul style="list-style-type: none"> - Hva slags måter kan man bli vurdert i kroppsøving? - Hvordan liker du å bli vurdert? Hvorfor? - Hva foretrekker du av karakter og undervisvurdering?

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring ved datainnsamling til forskningsprosjekt

Bachelorgradsprosjekt ved Høgskolen på Vestlandet

Prosjektleder: Kristoforos Maraboutakis og Leiv Thomas Faulkner

Hovedveileder: Ståle Teslo

Jeg stiller frivillig opp på dette prosjektet og jeg vet at jeg til en hver tid kan trekke meg, uten noen form for begrunnelse. Jeg har krav på at alle personopplysninger om meg vil bli slettet i etterkant av prosjektet, og at svarene jeg gir ikke vil bli brukt i mot meg.

.....
Sted

.....
Dato

.....
Signatur

Vedlegg 3

Leiv Thomas Faulkner

og Kristoforos Maraboutakis

Storeåkeren 10

6856 Sogndal

Sogndal 28/9-18

Til

Rektor ved

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Hei!

Vi er to studenter ved Høgskolen på Vestlandet som går på bachelor i idrett og kroppsøving. Vi kontakter deg fordi i våres bacheloroppgave ønsker vi å få innsikt i elevers tanker om vurdering i kroppsøvingsfaget. I den forbindelse kontakter vi deg og din skole, fordi vi ønsker å undersøke videregående elever i 3. trinn.

Vi håper å kunne få tillatelse til å gjennomføre våres datainnsamling hos dere. Utvalget vi ønsker er elever som er deltagere i kroppsøving, og ikke idrettsstudenter. Om mulig ønsker vi å intervju 5-6 elever. Hvert intervju vil ta ca. 30-60 minutter og kan gjennomføres når det måtte passe dere, og elevenes tidsplan. For oss passer det best i uke 43, men vi er fleksible på tid. Det er frivillig å delta i prosjektet og informanten vil til en hver tid kunne trekke seg fra studiet uten å oppi en grunn. Alle opplysninger og data som kommer frem i prosjektet vil bli behandlet konfidensielt frem til oppgaven er levert, og etter det vil alt bli slettet.

Vi håper å høre ifra deg. Dersom det skulle være noen spørsmål til prosjektet, ta kontakt med oss på tlf. 90230091 eller leiv.thomas.faulkner@gmail.com. Om nødvendig kan våres hovedveileder Ståle Teslo kontaktes på stale.teslo@hvl.no

Vennlig hilsen

Leiv Thomas Faulkner

Kristoforos Maraboutakis

Bachelorstudenter v/Høgskolen på Vestlandet

Vedlegg 4

Informasjonsskriv til elever

Vi er to idretts og kroppsøvingstudenter ved Høgskulen på Vestlandet som skal skrive bacheloroppgave. I denne oppgaven har vi lyst til å prate om vurdering i kroppsøving. Vi er interessert i elevers perspektiv og hva dere tenker og føler om tematikken.

Intervjuet vil vare i ca. 30-60 minutter og vi tar opp lyden. Vi vil deretter skrive ned det som blir sagt i lydopptakene og deretter vil opptakene bli slettet. All informasjon som kommer frem i intervjuet vil bli anonymisert.

Vi ønsker å intervju personer med fersk erfaring fra faget kroppsøving og henvender oss derfor til tredjeklasse videregående. For at du skal kunne være aktuell for dette studiet ønsker vi at du er:

- Over 18 år
- Har faget kroppsøving

Det er frivillig å delta, og man kan trekke seg så lenge studien pågår, uten at å oppgi grunn. All informasjon vil bli anonymisert, og ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner. Alle opplysninger behandles konfidensielt.

Ved interesse, ta kontakt med:

Leiv Thomas Faulkner Tlf: 90230091 Epost: leiv.thomas.faulkner@gmail.com

Kristoforos Maraboutakis Tlf: 94885267 Epost: krimar8@gmail.com

Med vennlig hilsen

Leiv Thomas Faulkner

Kristoforos Maraboutakis

Ytterligere spørsmål kan eventuelt rettes til vår veileder Ståle Bye Teslo via mail:

Stale.teslo@hvl.no