

MASTEROPPGAVE

På hvilken måte opplever elever i videregående skole formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende?

In which way do pupils in high school experience formative assessment in physical education as learning enhancing?

Ellen Martine Schmidt Thorsnæs

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Høgskulen på Vestlandet, avd Bergen, Idrettsseksjonen

Veileder: Ann-Kristin Nilsen og Ann-Helen Odberg

15.05.2019

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet på bakgrunn av min interesse for vurdering i kroppsøving. Etter å ha studert master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø, på Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen, i snart 2 år, har jeg tilegnet meg mye kunnskap og erfaringer som har vekket denne interessen. En 32% stilling som lærer ved siden av studiet har vært krevende, men også utrolig lærerikt og inspirerende. Jeg har fått utfordret både egne meninger og oppfatninger gjennom både oppgaven og jobben, samt jeg har fått med meg nye erfaringer som jeg ønsker å ta med meg videre inn i nye studier og arbeidsliv.

Uten hjelp fra andre ville ikke oppgaven vært en realitet. Jeg vil rette en spesiell takk til veilederne mine, Ann-Kristin Nilsen og Ann-Helen Odberg, som har gitt meg mange gode råd til oppgavens innhold, oppbygning og struktur, samt mye nye kunnskaper om kroppsøvingfaget. Dette har vært med på å gi meg god motivasjon i arbeidet. Jeg vil også takke skolene og informantene som har deltatt i mine intervju. Videre vil jeg takke min gode venninne og medstudent Frida Tveito Moan for gode faglige diskusjoner, konstruktiv kritikk og for motiverende og positiv energi gjennom denne prosessen. Masterutdanningen hadde ikke vært det samme uten deg. Takk også til medstudenter, kollegaer, venner, familie som har bidratt med motiverende ord og samtaler når det har vært nødvendig. Sist, men ikke minst, vil jeg rette en spesiell takk til min kjære samboer, Emir Nuhic. Takk for all tålmodighet og forståelse gjennom prosessen, du har vært en utrolig god støtte gjennom arbeidet med denne oppgaven.

Bergen, 15. mai, 2019

Ellen Martine Schmidt Thorsnæs

Sammendrag

Etter ni år med nasjonal satsning på vurdering for læring i samtlige norske skoler, viser forskning at dette er godt implementert i mange lærere sin vurderingspraksis (Engvik, 2013, s. 86; NOU 2014:7, s. 104; Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 17). Det vil dermed være interessant å se på hvilken måte formativ vurdering oppleves som læringsfremmende blant elevene, eller om det trengs økt fokus på læringsprosesser i dagens skole. Ut fra dette har oppgaven til hensikt å undersøke på hvilken måte elever i videregående skole opplever formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende. Black & Wiliam (2009) sine fem prinsipper for vurdering for læring danner det teoretiske grunnlaget i oppgaven.

Det er blitt gjennomført ni semistrukturert forskningsintervjuer med ni elever for å belyse studiens formål og problemstilling. Analysen og drøftingen av resultatene er gjort på bakgrunn av teori om fem prinsipper for vurdering for læring; klargjøring- og deling av kriterier for måloppnåelse, fremoverrettet tilbakemelding, egenvurdering, hverandrevurdering, å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring.

Resultatene i denne oppgaven viser at elevene til en viss grad opplever de fem prinsippene for vurdering for læring som læringsfremmende. Hva elevene legger i begrepet læringsfremmende kan syntes å ikke samsvare med det problemstillingen tar for seg. Elevene trekker frem innsats, fysisk kapasitet og ferdigheter kroppsøving som det mest sentrale, ettersom dette er med på å gi dem best læringsutbytte, da i form av gode karakterer. Funn tyder dermed på at elevene tenker på begrepet læringsfremmende som noe som kan relateres til en karakter. Også fokus på egen læringsprosess, dialog med lærer og elevmedvirkning har i resultatene vist seg å være en mangel. Ut fra dette viser resultatene at det fremdeles er en vei å gå før formativ vurdering oppleves som læringsfremmende blant elevene. Den nye lærerplanen som kommer i 2020 vil videreføre den allerede påbegynte prosessen, men dybdelæring og læringsprosess er to begreper som får økt fokus. Dette er to sentrale begreper som kan være med på å få formativ vurdering enda bedre implementert i undervisningen slik at elevene kan oppleve prinsippene som mer læringsfremmende enn de gjør i dag.

Nøkkelord: kroppsøving, elevperspektiv, vurdering for læring, læringsprosess

Abstract

After nine years of national focus on assessment for learning in all Norwegian schools, results show that it's well implemented in many teacher's assessments practice (Engvik, 2013, s. 86; NOU 2014:7, s. 104; Utdanningsdirektoratet, 2019c, s.17). It will therefore be interesting to see in which way formative assessment is perceived as learning enhancing among the pupils in high school, or whether there is necessary to have an increased focus on the pupils learning process. Based on this, the main focus of the assignment is to study in which way pupils in high school experience formative assessment in physical education as learning enhancing. Black & Wiliam's (2009) five key strategies for assessment for learning form the theoretical basis of the thesis.

There have been done nine semi structured research interviews with nine students to illustrate the purpose of the assignment, and too answer the topic question. The analysis and discussion of the results is based on the theory of the five key strategies of assessment of learning; clarifying and sharing learning intentions and criteria for success, engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding, providing feedback that moves learners forward, activating students as instructional resources for one another, activating students as owners of their own learning.

Findings show that the pupils experience the five key strategies of formative assessment as learning enhancing to some extent. What the pupils put into the concept «learning enhancement» may seem to be different to what the topic question does. The pupils emphasize effort, physical capacity and skills as most important as this help them to get the best grades. Findings indicate that the student think of learning enhancing as something that can be related to grades. Also, the focus on their own learning process, dialogue with the teacher and student participation has proved to be a shortcoming in the results. Based on this the findings show that it is still a way to go before formative assessment is perceived as learning enhancing among the pupils. The new curriculum that will be introduced in 2020 are going to continue to focus on formative assessment, as well as learning process and in-depth learning. These two new aspects can help formative assessment get better implemented, and in that way so

the pupils can experience the key strategies as more learning enhancing than what they do today.

Key words: physical education, student perspective, assessment for learning, learning process

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	3
2.0 Bakteppe	4
2.1 Læringsprosess og læringsutbytte	4
2.2 Ulike former for vurdering	5
2.2.1 Vurdering for læring	5
2.2.2 Vurdering av læring	6
2.2.3 Vurdering som læring	7
2.3 Læreplan for Kunnskapsløftet.....	8
2.3.1 Vurderingsforskrift med LK06	8
2.4 Vurdering i kroppsøving	10
2.5 Tidligere forskning.....	12
3.0 Teori.....	15
3.1 Black og Wiliam fem prinsipper for vurdering for læring.....	15
3.1.1 Klargjøring- og deling av kriterier for måloppnåelse	16
3.1.2 Fremoverrettet tilbakemelding.....	17
3.1.3 Egenvurdering	19
3.1.4 Hverandrevurdering	20
3.1.5 Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring.....	21
3.2 Læringsmiljø	23
4.0 Metode	25
4.1 Valg av metode	25
4.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	25
4.3 Utvalg.....	26
4.3.1 Strategisk utvalg og utvalgskriterier	26
4.3.2 Oppsummering av utvalget.....	28
4.3.3 Utvalgets størrelse og rekrutteringsprosessen.....	28
4.4 Intervjuguidens oppbygging	29
4.4.1 Pilotintervju.....	31
4.4.2 Gjennomføring av intervjuundersøkelsen.....	31
4.5 Transkribering og fortolkning.....	32
4.6 Analyse – en tematisert tilnærming	33

4.7 Kvalitetskontroll	34
4.7.1 Reliabilitet	35
4.7.2 Validitet og overførbarhet	37
4.8 Etiske overveielser	39
5.0 Resultat og diskusjon	42
5.1 Klargjøring- og deling av kriterier for måloppnåelse	42
5.2 Fremoverrettet tilbakemelding	49
5.3 Egenvurdering	58
5.4 Hverandrevurdering	63
5.5 Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring	71
6.0 Avslutning	76
6.1 Videre forskning på feltet	78
Litteraturliste	79
Vedlegg	86

1.0 Innledning

Vurdering kan bli brukt som et verktøy for å skape læring (Black & Wiliam, 1998b, s. 3, Lopez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalan, MacPhail & MacDonald, 2012, s. 63).

Vurdering vil også være et godt hjelpemiddel for lærerne til å veilede og motivere elevene underveis i opplæringen (NOU 2014:7, s. 101). Vurderingens to formål er å fremme læring samt gi informasjon om, og uttrykke den kompetansen elevene har oppnådd. Dette gjelder spesielt hvis man fokuserer på formativ vurderingspraksis og aktivt bruker vurdering for å fremme læring. Vurdering for læring er formativ vurdering (Helle, 2016) og videre i oppgaven vil begrepene brukes om hverandre da de utgjør en læringsfremmende vurderingspraksis, slik som oppgaven har til hensikt å undersøke.

Den måten læreren velger å undervise og vurdere på, avgjør om læring og vurdering blir knyttet sammen. Dagens lærerplan gir metodefrihet og hvordan dette foregår er dermed i stor grad opp til læreren (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 72). I 2010 ble det iverksatt en nasjonal satsing på «vurdering for læring». Den nasjonale satsingen har som overordnet mål at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3) Med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 og med den nasjonale satsningen på «vurdering for læring» har det oppstått en dreining fra «å måle» til «å lære» i vurderingspraksisen (NOU 2014:7, s. 97).

Det har tidligere kommet frem at kroppsøvingslærere har for få timer med kroppsøving per uke til å fokusere på formativ vurdering i timene (Lopez-Pastor et.al, 2012, s. 63, Eide, 2011, s. 129). Kroppsøving skiller seg også ut fra andre fag, ved at dette er et fag som foregår inne i en idrettshall eller ute i naturen. Andre undervisningsfag foregår med tavleundervisning inne i et klasserom slik som også formative vurderingsteorier tar utgangspunkt i (Black & Wiliam, 2009, s.8). Ut fra dette kan det tyde på at det er vanskeligere for kroppsøvingslærerne å implementere og organisere en slik vurdering i praksis. Resultatene fra undersøkelsen som Engvik (2013, s. 83) gjennomførte i 2012 viste også til dette. Han undersøkte vurderingspraksiser i kroppsøvingsfaget på deriblant videregående nivå. I resultatene

fra rapport 1 i 2012, trekker Engvik (2013, s. 83) frem at kroppsøvningsfaget er et av de fagene der lærerne i mindre grad opplever at formativ vurdering er en integrert del av undervisningen. Derimot fra rapport 2 fra 2013, viser resultatene at det i større grad enn før blir benyttet formativ vurdering i undervisning, altså vurdering blir brukt som læring (Engvik, 2013, s. 85). Gjennom rapport 2 vises det tydelig at vurderingspraksisen i kroppsøving har gått i en mer læringsfremmende retning.

Fornytt læreplanen, som blir iverksatt trinnvist år 2020, har som mål å styrke utviklingen av elevenes læringsprosess og dybdelæring. Dette kommer nå tydelig frem under ny Overordnet del av den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Her kommer verdigrunnlaget for skolen frem og det blir påpekt at opplæringen skal «gi elevene rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrang. Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring.» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 8). Dybdelæring er definert som «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1). Dybdelæring krever altså en refleksjon rundt egen læring og det krever at elevene har kjennskap til egen læringsprosess. Elevenes læringsprosess har dermed også fått økt fokus i ny Overordnet del ved at: «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 13). Her blir det også påpekt at elevene skal forstå sine egne læringsprosesser og faglige utvikling. Med LK06 ble det økt fokus på kompetanse og læring, og ut fra ny Overordna del i fornytt lærerplan 2020 kan vi se at begrepene dybdelæring og læringsprosess står sentralt, og vi har fått en fornytt definisjon på kompetanse. Man kan tyde på at det er et behov for økt fokus på dette i dagens skole.

Den nasjonale satsningen på vurdering for læring, fra 2010, viser gode resultater der skoler og skoleeierne rapporterer positive endringer i vurderingspraksis og vurderingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 17). Flere av skolene som har deltatt i satsningen er godt i gang med å etablere læringsmål for elevenes læring og involvere elevene i å vurdere eget arbeid. Det meldes også om at lærerne har fått en økt bevisstgjøring, dypere forståelse for innhold i forskrift og mer fokus på læringsfremmende praksis (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 17). I rapporten «Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)» vises det til en

elevundersøkelse som er gjort på elever på mellomtrinnet, ungdomskolen og VG1. Spørreundersøkelsen ble utført både i 2013 og 2017, der elevene ble spurt om opplevelser rundt vurdering for læring. Her kommer det frem at elevene på mellomtrinnet skårer høyest på vurdering for læring, mens ungdomskolen og VG1 skårer under 70% på tilsvarende spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 19). Det vil være interessant å gå mer i dybden, for å se på hvilken måte elevene formativ vurdering som læringsfremmende.

I denne masteroppgaven skal jeg undersøke på hvilken måte elever i videregående skole opplever formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende.

1.1 Problemstilling

På hvilken måte opplever elever i videregående skole formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende?

2.0 Bakteppe

Dette kapitlet vil danne oppgavens bakteppe for å belyse sentrale bakgrunns elementer for oppgavens teoretiske grunnlag. Først vil det bli presentert begrepsavklaringer av læringsprosess, læringsresultat og vurdering. Videre vil Lærerplanen for Kunnskapsløftet, vurdering i kroppsøving og tidligere forskning bli lagt frem for å belyse det teoretiske grunnlaget.

2.1 Læringsprosess og læringsutbytte

Vurdering er «en bedømmelse av en elevs læringsprosess og læringsresultater» (Helle, 2014). Vi kan dermed dele begrepet å lære i to ulike deler: å lære er en prosess og et resultat. En læringsprosess er aktiviteter og forhold som påvirker elevens læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 1). Et læringsutbytte eller et resultat handler om hva den enkelte har lært og kan utføre etter å ha gjennomført opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016c, s. 1). Læreren kan bruke læringsstrategier for at eleven kan få større læringsutbytte, samt bli bevisst på hvordan de lærer å lære i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015g, s. 1). En læringsstrategi er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring, altså det er en del av læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 51). Læringsutbyttet eller resultatet vil være det man sitter igjen med etter endt prosess. I et vurderingsperspektiv vil opplæringen i skolen kunne knytte læringsutbytte opp til begrepet sluttvurdering, og læringsprosess til underveisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 57). Etter endt prosess står elevene igjen med en karakter som definerer deres oppnådde kompetansen på området. Med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble det innført kompetansebaserte lærerplaner for fag, som vil si at læreplanene beskriver den kompetansen elevene skal tilegne seg i faget (NOU 2014:7, s. 97). Læringsutbyttet skal være en tilegnet kompetanse som elevene skal få karakter i. I skolen er sluttvurdering standpunkt karakterer og eksamens karakterer (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 1). Læringsutbyttet er dermed sluttresultatet etter endt læringsprosess. Vurdering for læring, som en underveisvurdering, innebærer nettopp en læringsprosess, som baserer seg på aktiviteter og forhold som påvirker elevenes læringsutbytte og sluttvurdering. En slik vurderingspraksis består blant annet av å gi elevene læringsfremmende tilbakemeldinger, involvere dem i vurderingsarbeidet og gjøre dem bevisst på læringsmålene (Utdanningsdirektoratet, 2016d, s. 1). Dermed vil

en lærer som utøver en slik vurderingspraksis være med på å støtte elevens læringsprosess og fremme læring.

2.2 Ulike former for vurdering

I skolen vil lærere gjennomføre ulike former for vurdering av elevene. Man kan skille mellom summativ vurdering og formativ vurdering (Hopfenbeck, 2016, s. 23). Ut fra disse vurderingsformene kan vi igjen skille mellom vurdering av læring, vurdering for læring og vurdering som læring. Vurdering av læring er en summativ vurdering og er en form for sluttvurdering, altså noe som finner sted ved et avsluttende læringsforløp. Denne vurderingsformen har til hensikt å bedømme eller rangere prestasjoner (Helle og Burner, 2018) Et eksempel på dette kan være når elevene får en standpunktkarakter i et fag, der denne karakteren forteller om hvilket kompetansenivå eleven har i faget ved avsluttet grunnskole (Hopfenbeck, 2016, s. 23). Dette skiller formativ vurdering fra den summative vurdering. Vurdering for læring og vurdering som læring skal være formativ og er en del av underveisvurderingen.

Underveisvurdering er vurdering som forekommer underveis i et læringsforløp. Når læreren undersøker og identifiserer hva eleven har forstått og deretter gir en tilbakemelding som fokuserer på hva eleven bør arbeide videre med og/eller endrer undervisningen i tråd med vurderingen, så vurderer læreren formativt (Helle og Burner, 2018). Gjennom dette kan vi se at en formativ vurdering peker mot fremtidig læring, mens den summative vurderingen ser på en allerede gjennomført prestasjon.

2.2.1 Vurdering for læring

Utdanningsdirektoratet (2015f, s. 2) beskriver vurdering for læring som «all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring – det er vurdering for læring». Vurdering for læring (VfL), referer til en vurderingspraksis som kombinerer vurdering og undervisning, og ikke en aktivitet som foregår atskilt fra undervisningen (Engh, 2010, s. 37). Engh (2010, s. 39) henviser til Assessment Reform Group (ARG) sin definisjon av VfL. ARG er en forskningsgruppe som består av høyt kvalifiserte professorer som har forsket mye på de ulike vurderingsformene (Engh, 2010, s. 39). De definerer VfL som:

«A process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there».

(Assessment Reform Group 2006, referert i Engh, 2010, s. 39).

Ut fra denne definisjonen kan vi se at VfL er en prosess som inneholder tre faser. All dokumentasjon av elevens nåværende kompetanse må tolkes. Videre klargjør eleven og læreren læringsmålet. Til slutt kan det gis en veiledning til eleven om hva eleven nå bør gjøre (læringsstrategi) for å nå høyest mulig grad av måloppnåelse (Engh, 2010, s. 39). Denne definisjonen viser at det krever en aktiv deltakelse i prosessen av både lærer og elev.

For å vise til denne interaksjonen i prosessen, samt begrepsfeste VfL teoretisk, henviser Engh (2010, s. 38) til sosiokulturell læringsteori og Vygotsky. Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone beskriver det som ligger i området mellom det en elev kan klare på egenhånd og det eleven ikke greier selv med hjelp (Manger, 2013, s. 153). Utviklingssonen inneholder altså alt eleven kan klare med hjelp fra andre. Læreren kan veilede og hjelpe tilstrekkelig nok i dette området slik at eleven kan klare oppgaven på egenhånd og flytte grensen på hva de greier alene. En slik kommunikasjon mellom aktørene i læreprosessen er en sentral faktor for at elevenes læringsutbytte kan økes (Engh, 2010, s. 38).

2.2.2 Vurdering av læring

Vurdering av læring (VaL) er gjerne det mange tenker som den tradisjonelle formen for vurdering. Elevene og samfunnet er generelt mest opptatt av den summative vurderingen, selv om det har i de siste årene vært stort fokus på formativ vurdering (Hopfenbeck, 2016, s. 23). Lærere i dagens skole underviser i et system hvor samfunnet trenger summative vurderinger får å vite noe om kunnskapsnivået til elevene (Hopfenbeck, 2016, s. 23). En slik type vurdering kalles for sluttvurdering og består av bevis på prestasjoner i form av karakterer eller begrunnelser (Wølner, 2013, s. 124). VaL er på denne måten en målrelatert praksis som baserer seg på kriterier som er satt på forhånd av lærer. En slik vurderingspraksis er dominert av karakterer der fremoverrettet tilbakemeldinger har hatt mindre betydning (Wølner, 2013, s. 135).

VaL er altså en vurdering som ikke ser fremover, men som ser tilbake på resultatet som et læringsforløp har ført til. Dette beskrives som en sluttvurdering etter en læringsprosess. Men en slik sluttvurdering kan også brukes videre for å fremme læring. Sluttvurdering får da et formativt aspekt. Om vurderingen ikke stopper opp etter gitt sluttvurdering, men gir informasjon som kan forme fremtidig læring, vil det være VfL (Smith, 2009, s. 28). Karaktersetting som skjer i løpet av året blir som oftest omtalt som en form for summativ vurdering, men vi kan se her at det er en glidende overgang mellom summativ og formativ vurderingspraksis (Hopfenbeck, 2016, s. 23). Det er viktig å påpeke at også underveisvurdering heller ikke går inn under formativ vurdering med mindre eleven får informasjon som kan nyttiggjøres i læringsprosessen etter utdelt karakter. Det er dermed å foretrekke at sluttvurderingen er produktet av dialog mellom vurdering for og av læring (Smith, 2009, s. 29).

2.2.3 Vurdering som læring

Vurdering som læring (VsL) springer ut fra ideen om at læring ikke bare er overføring av tanker fra en som kan mer til en som kan mindre. VsL er en del av den formative vurderingen der elevene selv vurderer eget arbeid gjennom egenvurdering, hverandrevurdering eller sammen med læreren (Wølner, 2013, s. 97). Det er altså en prosess der elevene selv er aktiv, ved å reflektere over egen læring. I en slik type vurdering innebærer det at eleven først får i oppgave å sjekke sitt arbeid eller resultat opp mot forhåndsfastsatte kriterier og mål. Disse kriteriene og målene kan komme fra kompetansemålene eller være satt av lærer. Deretter må eleven reflektere over hva han eller hun har lært for å så sette seg et nytt mål til det kommende arbeidet. I den siste fasen hjelper læreren til med å støtte og veilede elevens refleksjoner over læring og veien videre.

VsL fører til læring gjennom å kunne reflektere over hva som er lært og hvordan det er lært. Ansvaret ligger delt mellom elev og lærer. Her skal elevene bli bevisst over og få kunnskap om egne tankeprosesser der målet er elevenes selvregulering. Det vil si at elevene skal være aktive deltakere over utformingen av egen forståelse (Wølner, 2013, s. 98). De må lære seg å være observante og kritiske til den nye informasjonen de får, og se denne informasjonen opp mot kunnskap som de har fra før da vil de få en større bevissthet rundt hvordan de kan bruke den nye kunnskapen videre (Wølner, 2013, s. 98). Eleven overvåker på denne måten sin egen

læring ved bruk av kriterier og kjennetegn på måloppnåelse for å tilpasse og skape nye og viktige endringer i hva de forstår (Wølner, 2013, s. 93)

Ansvar for å trekke elevene inn i egenvurderingen ligger hos læreren.

Læreren har ansvar for å skape et læringsmiljø som gjør elevene trygge på og tør å ta utfordringen med å utlevere tanker om egen læring. De må vite at feil og misforståelser er helt i orden, for dette kan føre dem tilbake på riktig læringsvei når de oppdages (Wølner, 2013, s. 98).

2.3 Læreplan for Kunnskapsløftet

Høsten 2006 ble det innført en ny læreplan for alle skolefag i Norge. Sammen med generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen utgjør de en samlet læreplan for den norske skolen. Denne blir ofte omtalt som Læreplanverket for Kunnskapsløftet eller LK06. I den norske skolen har alle elever fra første klasse til slutten av videregående opplæring rett på å bli vurdert ut fra hvilken grad de oppnår de målene som er fastsatt i lærerplanen (Høines, 2009, s. 9). Retten til denne vurderingen kommer frem i kapittel 3 og 4 i forskrift til opplæringsloven (Opplæringslova, 2009). Lærerplanen for den 10årige grunnskolen fra 1997 (L97) og lærerplanen for videregående opplæring fra 1994 (R94), la stor vekt på å beskrive mål for det elevene skulle lære. Men det var først med LK06 at mål for elevenes forventede kompetanse ble formidlet som den sentrale delen av lærerplanen (NOU 2014:7, s. 97). LK06 skulle være mindre detaljert enn det tidligere lærerplaner hadde vært slik at det ble rom for lokale valg av innhold og arbeidsmåter. Lærerplanen skulle i tillegg være tydeligere på hva som skulle prioriteres og kompetansemålene skulle beskrive hva elevene skulle kunne gjøre eller mestre etter endt opplæring (NOU 2014:7, s. 97).

2.3.1 Vurderingsforskrift med LK06

For at lærerne skal vite om undervisningen bidrar til at elevene lærer det som var hensikten å lære, så er vurdering et nødvendig redskap. Grunnlaget for vurdering i skolen har vært gjennom mange endringer. Det finnes tre ulike karaktersystem som kan brukes i vurdering av elevenes kompetanse: en individrelatert, en normrelatert og en målrelatert karaktersystem (Annerstedt, 2010, s. 237). I et individrelatert karaktersystem ser man på utvikling hos individet i et tidsperspektiv (for eksempel

semester eller et skoleår) og baserer karakteren på utviklingen av individet. I et normrelatert karaktersystem rangordnes elevene, altså man vurderer elevene opp mot hverandre ved å bruke en normalfordelingskurve (Annerstedt, 2010, s. 237). Begge disse systemene har vært brukt i tidligere læreplaner (NOU 2014:7, s. 101).

Målrelatert karaktersystem er det systemet LK06 tar for seg og er det systemet vi bruker i dagens skole. I et slik karaktersystem sammenligner læreren elevenes prestasjoner opp mot persisterte mål og kriterier som kommer frem i lærerplanen. Her vil ikke elevene måles opp mot hverandre, men man ser på i hvor stor grad elevene presterer i forhold til de kompetansemål og krav som er satt, slik som læringsmål (Annerstedt, 2010, s. 237; NOU 2014:7, s. 101). Både R94 og L97 presiserte at det var mål i lærerplanen som skulle være vurderingsgrunnlaget og man skulle ikke sammenligne med andre elever eller elevens forutsetninger og innsats. Forskjellen fra disse to tidligere lærerplanene, i forhold til LK06, var at i LK06 ble det tydeliggjort at det er kompetansemålene i fagene som skal være vurderingsgrunnlaget (NOU 2014:7, s. 101). Her ble det også forskriftsfestet at elevene har rett til dialog med lærer om sin utvikling. På denne måten kan begge parter få komme med innspill.

Det var først i Mønsterplanen fra 1974 at vurdering skulle ha en læringsfremmende funksjon, og dette ble videreført i lærerplanene som kom i ettertid. I 2009 ble underveisvurdering nedfelt som et forskriftsfestet krav og med dette ble det nedfelt fire prinsipper for god underveisvurdering i forskrift til opplæringsloven (NOU 2014:7, s. 102). I forskriften ble det nedfelt at elevenes egenvurdering skulle være en del av vurderingsarbeidet. Det ble videre presisert at elevene på alle års trinn skal ha en samtale med lærer om faglig utvikling minst en gang i halvåret. Elevene skal få halvårsvurdering som består av informasjon om hvor eleven står faglig og hva han eller hun må gjøre for å utvikle seg videre. Fra og med 8.trinn gis det i tillegg karakterer som en del av halvårsvurderingen (NOU 2014:7, s. 102).

Som tidligere nevnt ble det i 2010 ble det iverksatt en nasjonal satsing på «vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 1). Satsingen tar utgangspunkt i de fire prinsippene for god underveisvurdering som er nedfelt i opplæringsloven (Opplæringslova, 2009), og innebærer at elevene:

- forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

(Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 1)

Målsetningen ved denne satsningen baserer seg på et ønske om å bedre vurderingspraksisen og vurderingskulturen på skolene ved å vende eksisterende vurderingspraksis mot en enhetlig vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3). Et annet gjennomgående mål var å etablere en felles forståelse for hva vurdering for læring innebærer samt sikre økt forståelse for formativ vurdering. For å få dette til blir det nevnt blant annet innarbeiding av rutiner, systematisk arbeid med vurdering og konkret utprøving av dette i undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3). Satsningen hadde dermed som mål at lærerne skulle implementere de fire prinsippene inn i sin vurderingspraksis (Hopfenbeck, 2016, s. 48). Videre kommer det frem at læreren må bruke informasjonen, som de får gjennom vurderingsarbeidet til å tilpasse opplæringen etter elevens læringsbehov. Prinsippene må ses i sammenheng og de må bli brukt for å fremme motivasjon og læring (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 3).

2.4 Vurdering i kroppsøving

Det har vært mye diskusjoner rundt vurderingsordningen i kroppsøving (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 32). Disse diskusjonene har blant annet omhandlet hvordan innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, teori og forutsetninger, skal vektlegges i vurderingsgrunnlaget i faget (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 68; Utdanningsdirektoratet, 2015h, s. 8).

Grunnlaget for vurdering i kroppsøving er, slik som i andre fag, de samlede kompetansemålene i læreplanen. I kroppsøving er det et målrelatert vurderingsprinsipp og den enkelte elev skal ikke vurderes i forhold til andre elevers kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015h, s. 9). Selv om det er presisert i LK06 at kompetansemålene danner grunnlaget for vurdering, oppstod det, ved innføringen av

den nye lærerplanen, mye usikkerhet knyttet til vurdering i kroppsøving. Usikkerheten oppstod blant annet da det ble understreket i forskrift til opplæringsloven at elevenes innsats ikke lenger skulle knyttes til vurderingen. Her ble det ikke gjort unntak for kroppsøvfingsfaget (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33). Dette gjorde at den eksisterende vurderingsordningen ble snudd på hodet og skapte en usikkerhet i hvordan elevene nå skulle bli vurdert (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33). Tidligere hadde lærerne blitt anbefalt at innsats skulle telle 1/3 av kroppsøvfingskarakteren i videregående skole (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 35). En annet sentralt område som bidro til stor forvirring blant kroppsøvfingslærerne var at elevenes forutsetninger skulle være en integrert del av vurderingsarbeidet. Her omhandlet uklarheten om hvilke elevforutsetninger som skulle være relevante (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 35).

Da innsatsen ble tatt bort som en del av vurderingsgrunnlaget, samt at kroppsøvfingslærerne fikk strengere krav til å dokumentere på hvilke grunnlag karakteren ble satt ut fra, ble bruk av tester i vurderingsarbeidet en stor konsekvens (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 45). Her ble resultater fra styrketester og utholdenhetstester brukt som vurderingsgrunnlag. På grunnlag av økt bruk av testing basert på usikkerhet rundt vurderingsgrunnlag i kroppsøvfingsfaget, samt forvirring på rundt hvilke elevforutsetninger som skulle være gjeldende, ønsket datidens kunnskapsminister en fullstendig gjennomgang av faget (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 35). I 2010 kom det første løsningsforslaget, men fremdeles var det mye uklarheter i forhold til vurdering i kroppsøving. Dermed var det nødvendig med en ny gjennomgang av faget og i august 2012 kom ny revidert plan for kroppsøvfingsfaget. Her var løsningsforslaget basert på problemområdene innsats og elevforutsetning (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 36). Det ble videre utgitt et rundskriv som skulle gi informasjon om endring i faget for grunnskolen og videregående opplæring (Udir-8-2012), samtidig som forskriftene i opplæringsloven ble revidert tilsvarende. Den reviderte planen for 2012, forskriftene i opplæringsloven og rundskrivet er det som beskriver gjeldende rett for dagens kroppsøvfingsfag i den norske skolen.

Endringene i rundskrivet innbar at innsats skulle bli en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving igjen. Karakteren skal baserer seg på måloppnåelse i kompetansemålene og innsatsen skal ses i sammenheng med dette. Elevens forutsetninger skulle ikke lenger vektlegges som en del av vurderingsgrunnlaget, men er innarbeidet i kompetansemålene

(Utdanningsdirektoratet, 2015h, s. 9). Rundskrivet tar også for seg et eget avsnitt som omhandler underveis- og sluttvurdering i kroppsøving. Her kommer det frem at all vurdering som skjer frem til standpunkt karakteren settes er en del av underveisvurderingen. Formålet med underveisvurdering i kroppsøving er, som i andre fag, videre læring og faglig progresjon (Utdanningsdirektoratet, 2015h, s. 11).

2.5 Tidligere forskning

I evalueringen av L97 og flere stortingsmeldinger ble det vist til utfordringer når det gjaldt lærerens vurderingspraksis. Dette var spesielt rettet mot i hvilken grad underveisvurderingen var læringsfremmende (NOU 2014:7, s. 104). I en evaluering av LK06 er det blitt vist at skoler, skoleeier og nasjonale myndigheter har prioritert å videreutvikle vurderingspraksisen i skolen. Resultater fra undersøkelser viser at flere skoler er på vei til å utvikle vurderingspraksis som er i tråd med god underveisvurdering (NOU 2014:7, s. 104; Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 17).

Vurdering er et av de mest problemfylte områdene man møter på i kroppsøvingfaget (Lopez-Pastor et al., 2012, s. 57). Dette er et område med stort potensiale, men med mange vanskeligheter. Vurdering i kroppsøving viser seg å være komplekst ettersom det ikke bare er kunnskaper og ferdigheter som blir vurdert, men blant annet er også innsats, oppførsel, bekledning og holdninger med i vurderingen (Lopez-Pastor et.al, 2012, s. 62). Det påpekes også at kroppsøvingslærere har for få timer med kroppsøving per uke til å fokusere på formativ vurdering i timene (Black & Wiliam, 1998b, s. 5, Lopez-Pastor et.al, 2012, s. 63, Eide, 2011, s. 129). Det kan dermed tenkes at det er vanskelig for lærerne å implementere og organisere en slik type vurdering i praksis. Selv om det er presisert i LK06 at kompetansemålene danner grunnlaget for vurdering, oppstod det, ved innføringen av den nye lærerplanen 2006, mye usikkerhet knyttet til vurdering i kroppsøving (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33). Det oppstod dermed en ny gjennomgang av faget og i august 2012 ble det lagt frem en ny revidert plan for kroppsøvingfaget (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 36). Engvik (2013) undersøkte vurderingspraksiser i kroppsøvingfaget på blant annet videregående nivå. Fra rapport 1 fra 2012, kom det frem at kroppsøvingslærere benytter i mindre grad underveisvurdering for å fremme elevenes videre læring. Det kom frem at lærerne uttrykket bekymringer rundt at det hadde blitt en dreining fra en ipsativ vurderingskultur til en kriteriebasert kultur der utelukkende individuelle

prestasjoner teller. Det kom til uttrykk at kroppsøving er det faget der flest lærere etterlyser nasjonale føringer for vurderingen (Engvik, 2013, s. 83). Dette er fra samme år rundskriv 2012 for kroppsøvingsfaget kom inn. Fra rapport 2 fra 2013, viste resultatene at det blir i større grad benyttet elevmedvirkning og vurderingsformer i undervisning, vurdering ble brukt som læring. Tilbakemeldingene til elevene fremmet læring og lærerens vurdering bidro til å tilpasse opplæringen (Engvik, 2013, s. 86). Gjennom rapport 2 vises det tydelig at vurderingspraksisen i kroppsøving etter dette har gått i en mer læringsfremmende retning. På en annen side påpeker Leirhaug (2016, s. 4) at det er et stykke igjen før formativ vurdering og vurdering for læring i kroppsøving er implementert i norske skoler.

Kunnskap rundt vurdering i kroppsøving i Norge er begrenset og det meste av forskning på området er masteroppgaver og hovedfagsoppgaver (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s. 12). Borg og Engelsrud (2015) påpeker at masteroppgaver må betraktes som kunnskapsprodusenter på feltet. I Norge har det blitt gjort noe forskning på elevperspektivet i forhold til opplevelse, oppfattelse og erfaring med vurdering i kroppsøving (Eide, 2011, Palm, 2014, Tveit, 2017, Græsholt, 2011). Eide (2011) studerte hvordan ungdomsskoleelever- og lærere oppfatter vurderingspraksisen i kroppsøving, med særlig vekt på om den stemmer overens med hva som kjennetegner god formativ vurdering. Resultatene fra undersøkelsen viser at lærerne til dels praktiserer de fem prinsippene til Black & Wiliam (2009), mens elevene opplever i liten grad å få ta del i vurderingsarbeidet gjennom selv- og hverandrevurdering og det å sette seg egne læringsmål. Eide (2011) trekker frem at skolene fremdeles har forbedringspotensialer for når det kommer til vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget. Græsholt (2011) undersøkte hvordan elever erfarer elevvurdering i videregående skole og hvilke vurderingskulturer som kommer til uttrykk i kroppsøvingsfaget. Her kom det frem at elevene har lite kjennskap til kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse, og vurderingspraksisen er preget av en testkultur. Det er sentralt å påpeke at både Græsholt (2011) og Eide (2011) er masteroppgaver som er skrevet før den reviderte planen for kroppsøving ble iverksatt i 2012. Resultatene fra Eide (2011) og Græsholt (2011) ser vi står i sammenheng med resultatene som kom frem fra rapport 1 til Engvik (2012). Palms (2014) formål med sin masteroppgave, var å diskutere, belyse og tolke elevvurdering i kroppsøving og gjennom dette forstå hvorfor vurdering i kroppsøving utvikles tregt og ineffektivt. Gjennom observasjon og intervju av 11 elever viser resultatene at elevene oppfatter vurdering som noe

overskuende og helhetlig, men ikke skjønner innholdet med det. Palm (2014) påpeker at faget trenger en tydeligere læringsdiskurs og vurderingspraksis. Gjennom intervjuer med åtte forskjellige elever undersøkte Tveit (2017) hvordan elever opplever vurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet. Tveit (2017) tar utgangspunkt i Black & Williams (2009) fem prinsipper for vurdering for læring, der resultatene viser ulik oppfatning av vurderingspraksisen og at elevene opplever for lite formativ vurdering i kroppsøving. Han påpeker at fellesnevneren ved resultatene viser at det er et prestasjonsorientert læringsklima der det handler om tekniske ferdigheter og innsats. Ut fra masteroppgavene vises det forskjellige undersøkelser som er gjort på et elevperspektiv, men det er ikke sett på hvilken måte elever opplever vurdering for læring i kroppsøving som læringsfremmende.

MacPhail & Halbert (2010, s. 25) argumenterer for økt forskning på både et lærer- og elevperspektiv i forhold til formativ vurdering i kroppsøving: «For the initiative to contribute internationally to the growing practice referenced research in the area of formative assessment in physical education, it is imperative that continual evolution and refinement of assessment frameworks and instruments within these schools are informed by the experiences of teachers and students and the evaluation of such experiences». Her ser vi det blir påpekt at for å få en utvikling av formativ vurdering i kroppsøving, må forskning fokusere på både lærerne og elevenes erfaringer av formativ vurdering i kroppsøving. Det må også bli gjort en vurdering av disse erfaringene. Videre legger MacPhail & Halbert (2010, s. 25) frem at både lærere og elever må lære å integrere og praktisere formativ vurdering på den måten at det kan fungere som et hjelpemiddel for økt læringsutbytte i kroppsøvingsfaget. Gardner (2012, s. 223) foreslår også at innsikt fra elevene (elevperspektiv) kan gi en nærmere sammenheng og forståelse mellom vurdering og læring. Dermed så kan et elevperspektiv være med på å hjelpe oss med å utvikle en god formativ vurderingspraksis, som igjen kan være med på å gi større læringsutbytte hos elevene. Det vil med dette være interessant å se hvordan vurdering for læring i kroppsøving oppleves som læringsfremmende hos elevene. I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å snakke med elever i videregående skole om deres opplevelse av formativ vurdering i kroppsøving, der jeg skal ta utgangspunkt i de fem prinsippene til Black & William (2009, s. 8) som også den nasjonale satsingen bygger på.

3.0 Teori

Oppgaven har til hensikt å undersøke på hvilken måte elever i videregående skole opplever formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende. Black og Wiliam (1998b; 2009) har hatt stor innvirkning på vår nasjonale- og internasjonale vurderingskultur med sin formative vurderingsteori. De utviklet sin vurderingsteori på slutten av 90-tallet (Black & Wiliam, 1998a; 1998b) og tidlig på 2000-tallet (Black & Wiliam, 2006; 2009; 2012). De nye reguleringene og målene ved vurdering som kom frem i LK06 var inspirert av nasjonal og internasjonal forskning deriblant arbeidet til Black & Wiliam (2009). De fire prinsippene som kommer frem i forskrift til opplæringsloven kan knyttes opp mot de fem som forekommer i Black og Wiliams vurderingsteori. Black & Wiliams (2009, s. 8) fem prinsipper for vurdering for læring vil dermed danne teorigrunnet i oppgaven, der resultat- og diskusjonsdelen vil være basert på disse. I teoridelen ønsker jeg å tydeliggjøre hva de fem prinsippene innebærer, samt utdype hva et godt læringsmiljø består av.

3.1 Black og Wiliam fem prinsipper for vurdering for læring

Black & Wiliam (2009, s. 8) sin vurderingsteori inneholder blant annet fem prinsipper som er ment å bidra til å fremme VFL. Gjennom sitt tidligere arbeid med formativ vurdering har de sentrert seg på fem hovedaktiviteter, som de fem prinsippene baserer seg på, som potensielt er effektive aktiviteter for å fremme en god formativ vurderingspraksis (Black og Wiliam, 2009, s. 7). Black og Wiliam (2009, s. 8) sine fem prinsipper er basert på involvering av elevene i vurderingen med tanke på å fremme læring hos eleven gjennom kommunikasjon mellom lærer og elev. De fem prinsippene er:

- Klargjøring- og deling av kriterier for måloppnåelse
- Fremoverrettet tilbakemelding
- Egenvurdering
- Hverandrevurdering
- Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring

(Black & Wiliam, 2009, s. 8)

I utgreiingen om VfL kom det frem at VfL består av en prosess inndelt i tre faser: læreren må finne ut hvor elevene er i sin læring, bevisstgjøre eleven hvor de skal, og hva de bør gjøre for å komme videre i læringen. Black og Wiliam (2009, s. 7) hevder at det er lærerens ansvar å sørge for at de tre aspektene blir opprettholdt, samtidig som de påpeker at eleven selv også har ansvar for egen læring. For å få en effektiv læringsprosess krevers det både at lærer og elev er gjensidig aktiv og ansvarlig for læringen (Black og Wiliam, 2009, s. 7). En av lærerens hovedoppgaver blir dermed å tilrettelegge, utvikle og implementere et godt læringsmiljø, samt hjelpe elevene med å bli ansvarlig for sin egen læring (Black og Wiliam, 2009, s. 7). Ut fra dette kan man se at disse fem prinsippene, sammen med et godt læringsmiljø, er sentral for å utvikle en god vurderingspraksis som er med på å fremme læring.

3.1.1 Klargjøring- og deling av kriterier for måloppnåelse

Black & Wiliam (2009, s. 8) sitt første prinsipp tar for seg at læreren skal klargjøre og dele kriterier for måloppnåelse med elevene. Dette går ut på at læreren må klargjøre hva målet for timen er samt at elevene må få en forståelse for målet (Black & Wiliam, 2009, s. 8). I forskrift til opplæringsloven (2009, §3-1) kommer det frem at elevene skal vite hva de skal lære og hva de skal bli vurdert etter. Klargjøring av kriterier for måloppnåelse er en plikt læreren har ovenfor eleven (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 2). «Elever og lærlinger lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem» (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 1). Arbeider man sammen med elevene om læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse kan det gi eleven en oversikt over hvor de er i sin læring, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme videre i læringen (Black & Wiliam, 2009, s. 6). Kjennetegn på måloppnåelse er beskrivelse av kvaliteten på kompetanse i et fag. I den norske skole tar disse kjennetegnene utgangspunkt i kompetansemålene som kommer frem i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 1). Kompetansemålene kan gi elevene forståelse om hva som er målet og hva som forventes av dem, men noen ganger kan det være hensiktsmessig å utvikle læringsmål. Læringsmål er utledet av kompetansemål og kan gjelde for kortere eller lengre perioder: en time, en dag, en måned eller ett eller flere år. Læringsmål konkretiserer da kompetansemålene og kan bli brukt til en hel klasse eller til mer individuelle mål, for eksempel til tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s. 2). Hvis læreren involvere elevene inn i arbeidet

med læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse så kan dette gi elevene et større medansvar og økt bevissthet på egen læring (Black & Wiliam, 1998b, s. 6).

En viktig faktor for at elevene skal klare å forbedre egne læring og komme videre, er at de klarer å overvåke kvaliteten på eget arbeid under læringsprosessen (Black & Wiliam, 2009, s. 6). Med dette vil det være viktig at det er en dialog mellom elev og lærer, samt en felles forståelse på hva som er kjennetegn på måloppnåelse (Wølner, 2013, s. 99). Kjennetegn på måloppnåelse kan brukes som et verktøy som både lærer og elev kan bruke for å måle kvaliteten på elevens eget arbeid. Her har læreren et ansvar i å veilede elevene slik at de ser hensikten med bruk av kjennetegn på måloppnåelse og at de underveis i arbeidet vet hva de arbeider mot. Å arbeide på denne måten er komplekst og krevende, dermed vil det være viktig at læreren hjelper eleven underveis i prosessen (Wølner, 2013, s. 99).

3.1.2 Fremoverrettet tilbakemelding

Det neste prinsippet til Black & Wiliam (2009, s. 8) omhandler tilbakemeldinger som fører eleven videre i sin læring. Dette kalles for fremoverrettede tilbakemeldinger. Det er viktig at den tilbakemeldingen elevene får ikke bare informerer om hvordan eleven har gjort det, men også gir råd om hvordan de kan forbedre seg til neste gang (Black & Wiliam, 1998b, s. 6). Vurderingens to viktigste funksjoner er at den skal motivere og informere (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 12).

Tilbakemelding er definert som informasjon som blir gitt til elevene om læringen som har funnet sted til nå, altså VaL (Smith, 2009, s. 30). Slik informasjon blir ofte gitt i form av en karakter, noe som har liten innvirkning på elevenes læring (Black & Wiliam, 1998b, s. 6). Karakterer kan virke oppmuntrende for de som får gode karakterer, mens den kan skade motivasjonen for de som får svake karakterer. Karakteren alene har liten eller ingen innvirkning på elevens læring (Black & Wiliam, 1998b, s. 3; Black & Wiliam, 2009, s. 24). Fremoverrettede tilbakemeldinger er informasjonen eleven får i tillegg til karakteren. Fremovermelding er informasjon som eleven får om sin læringsprosess med fokus på fremtidig læring (Black & Wiliam, 1998b, s. 2). Informasjonen inneholder styrke og svakheter så langt i oppnådd kunnskap, ferdigheter og læringsprosess, som kan være med på å belyse elevens læringssituasjon og motivere dem for videre arbeid (Smith, 2009, s. 30). I Vfl består

mye av lærerens arbeid å hente inn informasjon om elevens faglige nivå og hvilke læringsstrategier elevene benytter for å tilegne seg kunnskap (Black & Wiliam, 1998b, s. 2). Denne informasjonen blir da videre brukt for å forme fremtidig læring ved å sette et individuelt mål til den enkelte elev, gjerne i samarbeid med eleven, slik at han/hun lettere kan etablere et eierforhold til målet (Smith, 2009, s. 30). Gjennom en slik fremovermelding, presenterer læreren en plan for eleven og former denne fremtidige læringsprosessen sammen med eleven slik at begge parter får et ansvar. På denne måten blir vurderingen formativ (Black & Wiliam, 1998b, s. 6). Hvis eleven ikke har full forståelse for læringsmålet og prosessen som fører han/henne til målet, kan fremovermeldingen bli forvirrende og ofte destruktiv for fremtidig læring. Konkrete og detaljerte fremoverrettede tilbakemeldinger er dermed nøkkelen til vellykket VfL (Wølner, 2013, s. 84). Smith (2009) viser til Black og Wiliam som uttaler at «tilbakemelding er bortkastet om ikke elevene kan gjøre noe med den» (Black og Wiliam 2006, referert i Smith, 2009, s. 31). Dermed er det også viktig at elevene får informasjonen på et tidspunkt slik at den kan brukes videre i arbeidet med faget.

Som lærer kan du via dine fremoverrettede tilbakemeldinger påvirke hvordan elever opplever mestringen eller nederlaget. (Kvello, 2013, s. 161). Responsen elevene får på sine prestasjoner kan være avgjørende for deres læring. Lærere kan ofte fokusere på feil og mangler i tilbakemeldingen, istedenfor å informere elevene hva hun eller han bør gjøre for å lære mer (Engh, 2010, s. 43). En respons kan peke bakover på det som er lært og/eller fremover mot det som kan forventes at de kan prestere. En respons som kun peker bakover kan forvirre eleven og hemme for videre læring. Respons som peker fremover kan gi elevene faglig hjelp, bevisstgjøre dem på læringsstrategier og gi dem tro på at de kan klare å nå målet i høyere grad enn tidligere (Engh, 2010, s. 44). Dermed er det viktig at lærerens fremoverrettede tilbakemeldinger er spesifikke, beskrivende og vise resonnementsrekker framfor konkluderende eller generelle (Black & Wiliam, 1998b, s. 8; Kvello, 2013, s. 161). Gir man konkluderende eller generelle tilbakemeldinger, kan dette virke belærende og ikke et godt bidrag til læring og utvikling. Det også viktig å påpeke at respons i form av ros slik som «bra» og «godt jobbet» kan være med på å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. I tillegg vil hyppig skryt og bruk av overdrevne uttrykk slik som «kjempebra» eller «supert» gi motsatt effekt av hensikten. Ros må følges av en forklaring på hva læreren mener spesifikt at eleven har gjort bra for at den skal ha en

god læringseffekt generell ros så vil det ha så godt som ingen målbar effekt på læringsutbytte (Engh, 2010, s. 44) Dermed må det være en balanse mellom å gi ros og det å samtidig gi en form for respons som forteller elevene hvor de står og hva som bør være neste skritt (Wølner, 2013, s. 37).

3.1.3 Egenvurdering

Egenvurdering er et annet av Black & Wiliams (2009, s. 8) fem prinsipper. I forskrift til opplæringsloven (2009, §3-12) kommer frem at elevene skal delta aktiv i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. Egenvurderingen til elevene skal også være en del av undervisvurderingen (Opplæringslova, 2009, §3-12). Vi kan dermed se at elevene har rett på å ta del i vurderingen av sitt eget arbeid.

Black & Wiliam (1998b, s. 6) legger frem at egenvurdering kan skape mer engasjerte og effektive elever. Egenvurdering skaper effektive elever i den forstand av at elevene får en forståelse for hva de skal lære (læringsmålet) og må ut fra dette vurdere hva de må gjøre for å klare å nå dette målet (Black & Wiliam, 1998b, s. 7). Ved å invitere elevene til å vurdere sitt eget og sine medelevers arbeid, ser vi dermed er med på å utvikle en dyp forståelse av læringsmålet hos elevene (Black & Wiliam, 1998b, s. 6). I en egenvurdering kreves det at eleven må klare å beskrive egne læringsstrategier, kvalitet på tilfanget av kunnskap og kompetanse, samt kunne se hvilken vei han eller hun må gå videre i arbeidet (Wølner, 2013, s. 117). Egenvurdering krever at elevene har god kjennskap til og forståelse for kompetansemålene. Det er også sentralt at elevene her klarer å vurdere sin egen kompetanse opp mot disse målene. Gjennom en slik systematisk refleksjon og bevisstgjøring av egen nåværende kompetanse, vil det være mulig å øke læringsutbytte gjennom egenvurderingen (Høines, 2009, s. 144). Gjennom egenvurdering kan elevene dermed få en bevisstgjøring på hvilke kvalitetskrav som stilles til et bestemt arbeid.

Det er viktig å påpeke at elevenes egenvurdering får ikke betydning for sluttvurderingen. Egenvurderingen skal ikke erstatte den vurderingen som skal utføres av læreren (Høines, 2009, s. 86). Det er viktig at en egenvurdering blir gjennomført med et formål og ikke bare som en aktivitet (Black & Wiliam, 2009, s. 13).

Egenvurderingen bør fra lærerens side brukes som grunnlag for samtale videre arbeid

for eleven i faget. En slik dialog kan bidra til å få frem informasjon som kan påvirke eleven sin evne til selvregulering (Black & Wiliam, 2009, s. 13). Som nevnt tidligere er målet med VsL at elevene skal bli bevisst over og få kunnskap om egne tankeprosesser der målet er elevenes selvregulering. Selvregulerte elever reflekterer over og forsøker aktivt å kontrollere egen læring. De har kompetanse til å styre egne læringsprosesser, jobber effektivt og setter seg realistiske mål som de overvåker underveis i arbeidet (Black & Wiliam, 1998b, s. 6). Elevene kan utvikle selvregulert læring gjennom involvering og egenvurdering. Dette utvikles ved at de får større innsikt i, samt forståelse for, læringsmål og egen læringsprosess som hjelper dem med å tette gapet mellom nåværende status og ønskede mål (Black & Wiliam, 2009, s. 13). Bruk av egenvurdering i underveisvurderingen vil med dette være sentralt i en formativ vurderingspraksis, både i forhold til VfL og VsL.

3.1.4 Hverandrevurdering

Hverandrevurdering er en av hovedaktivitetene som Black & Wiliam (2009, s. 7) trekker frem som en sentral måte å styrke formativ vurdering på. Hverandrevurdering er dermed et av de fem prinsippene til Black & Wiliam (2009, s. 8).

Hverandrevurdering er ikke et forskriftsfestet krav, men kan være en nyttig vurderingsaktivitet som fremmer læring for elevene. Ved bruk av hverandrevurdering kan elevene bli viktige læringsressurser for hverandre samtidig som de selv får innsikt i eget læringsarbeid (Black & Wiliam, 2009, s. 8). En slik vurderingsaktivitet krever et godt og trygt læringsmiljø, der tilbakemeldingene elevene gir til hverandre baserer seg på faglige prestasjoner ut fra forhåndssette faglige kriterier

(Utdanningsdirektoratet, 2015d, s. 3). På samme måte som fremoverrettet tilbakemelding fra lærer bør hverandre vurderingen være konstruktiv og peke fremover, slik at elevene kan hjelpe hverandre med å utvikle seg. Black & Wiliam (1998b, s. 6) trekker frem at hverandrevurdering, sammen med egenvurdering, kan være effektiv hvis elevene har full forståelse for læringsmålet. De påpeker videre at elevene ofte er ærlig og reliable i vurderingen av hverandre (2009, s. 6). Å gjennomføre hverandrevurdering skaper en vinn-vinn-situasjon for elevene: eleven som får fremovermelding er åpen for vurdering av likesinnete, mens vurdereren selv lærer mye av å formulere sin forståelse av oppgaven slik at den andre eleven forstår det. Eleven som vurderer må sette sammen ord som skal være forståelig for

medeleven, og med dette får de samlet og uttrykket sin kunnskap og læring på en ny måte (Wølner, 2013, s. 117). Hvis elevene i tillegg får lov å være med på å utvikle ulike kriterier for grad av måloppnåelse, vil elevene få mulighet til å være aktive gjennom hele prosessen. På denne måten kommer eleven på innsiden av stoffet, blir mer engasjert og effektive og ikke bare får overført kunnskap fra lærer eller lærebok (Black & Wiliam, 1998b, s. 6; Smith, 2009, s. 36).

3.1.5 Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring

Det siste prinsippet til Black og Wiliam (2009, s. 8) omhandler at læreren skal skape diskusjoner og situasjoner i sin undervisning som kan avdekke læring. Det er to forskjellige metoder som blir trukket frem for å vise hvordan prinsippet kan bli implementert i undervisning: spørsmålsstilling i klasserommet og diskusjoner i undervisningen (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Det Black og Wiliam (2009, s. 8) har valgt å kalle «classroom questioning» kaller jeg videre for spørsmålsstilling i klasserommet. I artikkelen «Developing the theory of formative assessment» trekker Black & Wiliam (2009) frem at som regel vil læreren alltid starte undervisningen med et «opening move». En slik åpning vil som oftest inneholde et utforskende spørsmål som er lagd for å fremkalle elevenes forståelse av det aktuelle temaet (Black og Wiliam, 2009, s. 21). Hvordan læreren velger å fortsette herfra vil variere fra lærer til lærer. Ut fra dette henviser de til Shulman (2005, referert i Black & Wiliam, 2009, s.21) sitt begrep om «signature pedagogy», for å vise til hva som vanligvis skjer i en undervisning. En slik pedagogikk inneholder at læreren åpner med et stort spørsmål som er nøye lagd for å lede elevene mot et planlagt utfall. Elevene blir bedt om å arbeide med dette spørsmålet i par eller små grupper, og deretter tar læreren og ber de ulike gruppene om å presentere sine forslag. Deretter utfører vanligvis læreren en klassediskusjon i plenum. I en slik klassediskusjon vil elevene få mulighet til å kritisk analysere, sammenligne og se kontraster mellom de ulike svarene fra medelevene. Under en slik klassediskusjon må læreren balansere en rekke forskjellige problemer, hvorav noen kan være i konflikt med de andre. For det første må læreren beholde fokuset på læringen. Hvis elevenes bidrag gir muligheter for videre diskusjon, må læreren ta en rask avgjørelse om å følge den nye tråden, eller ta samtalen tilbake til lærerens hensikt. Læreren får også her et press om å verdsette hvert bidrag, siden i tillegg til å fremme læring til hele klassen, vil læreren også prøve å unngå at elevene

skal føle en avvisning dersom deres bidrag ikke blir brukt videre i diskusjonen (Black & Wiliam, 2009, s. 21). Black & Wiliam (2009, s. 8) sine fem prinsipper for god formativ vurderingspraksis er ikke spesifikt rettet mot kroppsøvningsfaget, og dette prinsippet viser som ovenfor til klasseromsdiskusjoner og ikke til undervisning som finnes sted i en idrettshall eller ute i naturen.

I forhold til diskusjoner i undervisningen trekker Black & Wiliam (2009, s. 24) frem at det finnes flere typer diskusjoner. Dette kan være alt fra monolog til hverdagslige frie samtaler med elevene. Det blir påpekt at formativ vurdering ikke kan komme frem på noen ende av denne skalaen, men at den optimale balansen ligger på forskjellige punkter langs skalaen, mellom frie samtaler og sterkt styrt dialog (Black & Wiliam, 2009, s. 24). Det finnes ulike måter å håndtere en klasseromsdiskusjon på, men en måte kan være gjennom at læreren styrer samtalen ved å samle inn noen bidrag, oppsummere dem og be om flere kommentarer rundt disse bidragene. Læreren forteller gjerne ikke om sine egne tanker rundt bidragene før mange nok har tørt å involvere seg. Likevel blir samtalen styrt i en bestemt retning fra lærerens sin side (Black & Wiliam, 2009, s. 24).

En slik form for undervisning med spørsmålsstilling og diskusjon i klasserommet kan knyttes til begrepet «dialogisk undervisning» (Christensen & Stokke, 2017; Universitet i Oslo (UiO), 2016). Dialogisk undervisning er en kollektiv undervisning: læreren og elevene arbeider med en læringsoppgave i felleskap. Læreren og elevene lytter til hverandre, deler ideer og er åpne for alternativer. Det er vesentlig at undervisningen er støttende slik at elevene kan uttrykke sine synspunkter fritt uten at det blir påpekt «gale svar». I en støttende samtale vil deltakerne hjelpe hverandre til felles innsikt og forståelse, og denne forståelsen utvides til sammenhengende tankebaner og spørsmålsstillinger. Elevene som deltar handler aktivt og bygger på svar, analyserer og løser problemer samt argumenterer, resonnerer og begrunner (UiO, 2016). Det er viktig at en dialogisk undervisning har en hensikt og dermed vil det kreve at læreren planlegger og leder samtalen for å nå et spesifikt læringsmål (Christensen & Stokke, 2017). Dette er en undervisning som utnytter den muntlige undervisningsformen til å engasjere, stimulere og utvikle elevenes tekning og læring (Christensen & Stokke, 2017).

3.2 Læringsmiljø

Sentralt for elevenes sosiale og faglige utvikling er relasjonen den har med læreren (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2015, s. 69). Uavhengig av elevens faglige nivå vil læreren ha en avgjørende innvirkning på elevens læring og forhold til kunnskap og utdanning (Manger et al., 2015, s. 69). En positiv og støttende relasjon vil være med på å fremme et godt læringsmiljø (Manger et al., 2015, s. 72). En positiv relasjon mellom elev og lærer er en av de faktorene som har størst effekt på læringsutbytte (Bergkastet, Duesund & Westvig 2015, s. 39).

I forskrift til opplæringsloven kommer det frem at «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1998, §9a-2). Elevene har dermed en rett på et miljø som fremmer læring, altså et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø består av blant annet en god klasseleder. Hvordan læreren fremstår som leder vil være avgjørende for læringsmiljøet (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59). En lederrolle kan plasseres på en skala fra høy grad av lærerkontroll til høy grad av elevkontroll. Høy grad av lærerkontroll vil være en autoritær lærer som fokuserer på kontroll, disiplin og regler. Her forekommer det som oftest enveiskommunikasjon: fra lærer til elev. En slik autoritær klasseleder kan være med på å påvirke elevens motivasjon og mestringsopplevelse i en negativ retning (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59). Kroppsøving er et fag som både inneholder praktiske og teoretiske elementer, og dermed må man som kroppsøvingslærer vurdere hvor på skalaen man bør være. Utdanningsdirektoratet har trukket frem den autoritative lærerrollen. Dette er en lærer som har kontroll, men samtidig utvikler en god og støttende relasjon til hver enkelt elev (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 59). Dermed vil den lederrollen kroppsøvingslæreren velger å tre inn i, være avgjørende for læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte (Manger et al., 2015, s. 113).

Læreren kan være med på å skape ulike former for læringsatmosfære sammen med eleven. Dette kan skje bevisst og ubevisst gjennom kommunikasjon og samhandling med elevene (Ommundsen, 2006, s. 48). Man skiller hovedsakelig mellom to ulike læringsklimaer: prestasjonsorientert klima og oppgaveorientert klima. Et prestasjonsorientert læringsklima fokuserer på konkurranse, høyt ferdighetsnivå og gode prestasjoner. Læreren vil her fokusere på og gi anerkjennelse til dem som presterer best. I et slikt klima vil det være lite åpent for valg og medbestemmelse av eleven (Ommundsen, 2006, s. 49). Et oppgaveorientert læringsklima legger derimot

vekt på innsats og fremgang. Her er læreren opptatt av å gi alle likeverdige annerkjennelse og oppmerksomhet uansett ferdighetsnivå og prestasjoner. Et slikt klima bidrar til at elevene kan ta valg og gi innflytelse, samt at det er åpent for å prøve og feile i læringsarbeidet (Ommundsen, 2006, s. 49). Læreren har ansvar for å skape et klima som elevene føler seg trygg i og tør å ta utfordringen med å tørre å utlevere egen refleksjon rundt sin egen læring. Gjennom god tilrettelegging hvor det er godtatt å uttale seg om hva som er vanskelig, misforstått og usikkert, vil det være enklere å gjennomføre god underveisvurdering med elevene (Wølner, 2013, s. 98). I en vurderingsprosess hvor det er rom for usikkerhet og feiltolkninger, blir det enklere for læreren selv å stoppe opp for å utdype og forklare. Da vil det være akseptert og lov å feile, og disse feilene kan oppklares til videre læring. Oppdager eleven feiltolkninger må de vite at dette er i orden, og at dette kan føre dem tilbake til riktig læringssti når de oppdages (Wølner, 2013, s. 98). I et oppgaveorientert læringsklima vil elevene få også få mulighet til å lære ved å samarbeide med hverandre (Ommundsen, 2006, s. 49). I et oppgaveorientert læringsklima der fokuset ligger på innsats og fremgang, så vil det med en gang bli noe personlig kontrollerbart og elevene kan få økt motivasjon til å prøve og anstrenge seg i læringsarbeidet (Ommundsen, 2006, s. 49).

Med dette kan vi se at et inkluderende læringsmiljø vil være sentralt for elevenes læring i faget. Det skal være lov til å skille seg ut og spørre etter hjelp. Det skal også være tilrettelagt for de elevene som er motivert og faglig flink, ved å gi de mer avansert lærestoff enn andre elever. Et godt læringsmiljø vil da bestå av gjensidig respekt og positive relasjoner mellom lærer og elev, og elevene seg imellom (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 221).

4.0 Metode

4.1 Valg av metode

Valg av metode bør begrunnes ved at den gir oss et godt grunnlag for å belyse det spørsmålet eller problemstillingen vi har stilt på en best mulig måte. Metoden vi velger er redskapet i møte med noe vi vil undersøke og hjelper oss til å samle inn data eller den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår (Dalland, 2017, s. 52).

Kvalitativ metode tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste. Med utgangspunkt i prosjektets problemstilling «På hvilken måte opplever elever i videregående skole formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende?» var det derfor mest aktuelt å bruke en kvalitativ tilnærming til innsamling av data (Dalland, 2017, s. 52). Jeg ønsket å få innsikt i elevers opplevelse av formativ vurdering i kroppsøving. Et kvalitativt intervju ga meg muligheter for utfyllende, detaljerte og personlige svar. I følge Thagaard (2016, s. 58) er det kvalitative intervjuet en velegnet metode å bruke for å få informasjon om hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Formålet med et kvalitativt intervju er å få data som inneholder hvordan informantene opplever sin livssituasjon, samt hvilke synspunkter og perspektiver de har på de temaene som blir tatt opp i intervjuet. I et intervju vil man få informasjon om informantens synspunkter, opplevelser og selvforståelse (Thagaard, 2016, s. 95). I mitt intervju ønsket jeg nettopp dette, å få elevenes opplevelse av formativ vurdering samt deres synspunkt og perspektiv på området.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative intervjuet kan være preget av lite struktur eller det kan karakteriseres av et mer strukturert opplegg. En tredje fremgangsmåte er en delvis strukturert tilnærming, såkalt semistrukturert intervju (Thagaard, 2016, s. 98). I dette prosjektet ble det brukt semistrukturert intervju for å samle inn data. Semistrukturert intervju er et planlagt og fleksibelt intervju som har til hensikt å få skildringer av livsverdenen til den som blir intervjuet og hvordan vedkommende opplever ulike fenomen fra sitt ståsted (Krumsvik, 2015, s. 124). I et semistrukturert intervju er spørsmålene laget på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. Informantene kan velge om han eller hun ønsker å svare på spørsmålene og forskeren kan stille

oppfølgingsspørsmål der det anses å være nødvendig (Thagaard, 2016, s. 98). Hensikten med oppfølgingsspørsmål er at vi kan få mer detaljert informasjon og mer nyanserte kommentarer til de temaer og begreper som informanten beskriver (Thagaard, 2016, s. 101). Dette ga gode muligheter for å skaffe mer dyptgående informasjon om relevante temaer i forhold til oppgavens problemstilling.

Semistrukturert intervju gir en fleksibilitet som er viktig for å kunne tilpasse spørsmålene til den enkelte informantens forutsetninger. Jeg hadde på forhånd av intervjuene utarbeidet en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men rekkefølgen på spørsmålene kunne variere. Det var hensiktsmessig å vike fra rekkefølgen for å få en naturlig flyt i samtalen. Alle informantene ble spurt de samme spørsmålene, ettersom jeg var avhengig av å kunne sammenligne svarene jeg fikk inn.

4.3 Utvalg

I en kvalitativ undersøkelse er utvalget helt essensielt for å kunne få valide svar på problemstillingen som er satt. På forhånd gjorde jeg mange overveielser før jeg kontaktet potensielle informanter til undersøkelsen. Utvalget i denne undersøkelsen vil videre bli omtalt som elever for å skape en nærhet til personene som intervjues. Dersom det snakkes generelt om elever, vil dette bli presisert.

4.3.1 Strategisk utvalg og utvalgskriterier

Kvalitative undersøkelser vil basere seg på strategisk utvalg. Det vil si at vi velger nøye ut informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er sentrale for oppgavens problemstilling og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2016, s. 60). Man tenker på forhånd at de utvalgte enkeltpersonene vil ha noe spesielt å bidra med i undersøkelsen (Dalland, 2017, s. 56). I denne undersøkelsen ble det foretatt et strategisk utvalg av både kroppsøvingslærere og elever. Dette for å få frem oppfatninger og synspunkter som vil være representativ for oppgavens problemstilling. Så langt det var mulig prøvde jeg i tillegg å få en variasjon og en bredde blant elevene. Med dette ønsket jeg å oppnå et utvalg med vekt på mangfold og variasjon av elever slik at jeg kunne få flere nyanser av ett og samme fenomen.

I denne oppgaven ønsket jeg å få elevperspektivet. Det ble derfor først foretatt et strategisk valg i forhold til elevenes kroppsøvingslærere. Jeg ønsket å finne

kroppsøvlingslærere som praktiserte VfL i sine timer og som da gjerne brukte flere eller alle prinsippene som kommer frem i forhold til VfL. Dette var ett kriterie jeg vektla i stor grad ettersom jeg ønsket at elevene skulle ha opplevd noen eller flere av disse prinsippene, og kunne ha en formening om VfL. På denne måten ville jeg få et mer reflektert elevutvalg rundt de ulike prinsippene innen VfL og hvordan og hvorvidt de opplever bruk av disse som læringsfremmende eller ei.

Vi skiller mellom inklusjons- og eksklusjonskriterier. Inklusjonskriteriene var at

- kroppsøvlingslærerne praktiserte VfL i timene og det ble fokusert på ett eller flere av prinsippene.
- kroppsøvlingslæreren hadde undervist elevene i faget i minst ett år.

Et inklusjonskriterie som dermed gjaldt både lærer og elev var at læreren underviste elever som gikk i 2. eller 3. klasse på videregående. Eksklusjonskriteriene i forhold til lærerne i undersøkelsen vil ut fra dette være at læreren ikke praktiserte VfL i kroppsøvlingsstimen og ikke hadde hatt elevene i minst ett år i kroppsøving.

To kroppsøvlingslærere tilfredsstilte inklusjonskriteriene, og ble forespurt om å delta i undersøkelsen etter gjeldende inklusjonskriteriene. Disse ble bedt om å velge ut 4 elever til meg som de mente kunne gi meg mest mulig reflekterte svar i forhold til VfL. Inklusjonskriteriene hos elevene var at

- de hadde en oppfattelse av noen av de ulike prinsippene i VfL
- de var mellom 17-19 år og hadde hatt den samme kroppsøvlingslæreren i minst 1 år.

Jeg ønsket også å ha en variasjon og bredde i utvalget. Lærerne ble bedt om å velge elever fra begge kjønn, samt få intervjuere elever med forskjellig måloppnåelse i faget. I den ene klassen hadde kroppsøvlingslæreren kun fire jenter som tilfredsstilte inklusjonskriteriene. Jeg fikk dermed ikke mulighet til å intervjuere gutter i denne klassen. I den andre klassen fikk jeg derimot to gutter og to jenter. En skjevhet med utvalget vil dermed være at det er seks jenter og kun to gutter som har deltatt i undersøkelsen. I forhold til inklusjonskriterie om måloppnåelse, fant lærerne det

vanskelig å få til dette, men de forsøkte å finne elever som hadde ulik oppfatning om kroppsøving og fysisk aktivitet. Dette ga en variasjon i utvalget. Med disse utvalgskriteriene og variasjonen og bredde i utvalget ønsket jeg å få et innholdsrikt og interessant datamateriale.

4.3.2 Oppsummering av utvalget

Undersøkelsen bestod av åtte elever, fire jenter og to gutter som går på en videregående skole i Bergen og fire jenter som går på en videregående skole i Stavanger. Begge skolene deltok i satsingen av VfL «Modul VfL 2.0». Den ene kroppsøvingslæreren var en mann mens den andre en kvinne. Elevene hadde hatt en av disse kroppsøvingslærerne i 2 år. Elevene var i alderen mellom 17-19 år. Den ene klassen gikk 2. året på studiespesialiserende med realfag, mens den andre klassen var en påbyggklasse der elevene hadde gått yrkesfaglig studieretning tidligere.

4.3.3 Utvalgets størrelse og rekrutteringsprosessen

Som tidligere nevnt tar det kvalitative intervjuet sikte mot å gi i dybden. Antall intervjupersoner kan dermed ikke være for stort (Dalland, 2017, s. 76). For få intervjupersoner kan gjøre det vanskelig å generalisere hypoteser, men for mange intervjupersoner kan føre til at det ikke er tilstrekkelig med tid til å foreta en dyptgående analyse (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 129; Thagaard, 2016, s. 64).

For å finne aktuelle kandidater for min undersøkelse startet rekrutteringsprosessen ved å kontakte avdelingsleder på den ene skolen for å få vite hvilke kroppsøvingslærere som praktiserte VfL i sine timer. Den andre kroppsøvingslæreren var en lærer jeg hadde fått tipset om fra min tidligere praksislærer. Jeg tok deretter selv kontakt med disse kroppsøvingslærerne for å høre om deres vurderingspraksiser var aktuelle for min undersøkelse. Da lærerne hadde funnet fire elever hver tok jeg kontakt med disse elevene via mail for å avtale tidspunkt for intervju. Jeg kom raskt i kontakt med de aktuelle informantene og rekrutteringsprosessen gikk smertefritt mye på grunn av kontakter rundt på forskjellige videregående skoler.

I prosessen med rekruttering av informanter kan man vurdere størrelsen på utvalget i forhold til det som blir kalt et «metningspunkt» (Thagaard, 2016, s. 64). Når

man opplever man ikke får en ytterligere forståelse av fenomenet man studerer, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort. Da vil utvalget være representativt i form av bredde og metning. Fra tidligere erfaring med denne type kvalitative oppgaver, hadde jeg en tanke om at utvalgets størrelse skulle være på mellom seks til åtte informanter. Jeg endte opp med å rekruttere åtte elever. Etter de første fire intervjuene merket jeg at metningspunktet ikke var nådd og gjennomførte derfor videre de fire siste intervjuene. Etter å ha gjennomført alle åtte intervjuene opplevde jeg at jeg hadde fått både en bredde og metning i dataene slik som ønsket. Metningspunktet var dermed nådd. Jeg ønsket ikke å foreta flere intervjuer enn disse åtte på grunnlag av senere dyptgående analysearbeid.

Jeg valgte å bruke pilotintervjuet i min resultat- og diskusjonsdel.

Pilotintervjuet erstattet et av de andre intervjuene jeg hadde gjennomført på samme skole. Det intervjuet jeg valgte å ikke bruke i masteroppgaven, var for lite utfyllende til å bruke i en diskusjonsdel. Jeg så det hensiktsmessig å bruke pilotintervjuet isteden for å få enda større bredde i utvalget. Etter at eleven, fra pilotintervjuet, ga en bekreftelse på at jeg kunne bruke intervjuet avtalte vi tidspunkt og sted for å møtes. Jeg hadde gjort små endringer i ettertids på intervjuguiden og hadde dermed behov for å stille noen ekstra spørsmål til eleven. Vi benyttet samme fremgangsmåte som tidligere med samtykkeerklæring og lydopptak underveis i intervjuet. Jeg fikk på denne måten stilt denne eleven nøyaktig de samme spørsmålene som jeg hadde gjort med de resterende elevene. På denne måten kunne jeg bruke pilotintervjuet og de resterende spørsmålene i min resultat- og diskusjonsdel, samt kunne sammenligne utsagnene til eleven med de andre elevene sine utsagn i diskusjonsdelen.

4.4 Intervjuguidens oppbygging

En intervjuguide er ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 143) «et manuskript som strukturer intervjuforløpet mer eller mindre stramt». En intervjuguide brukes for å strukturere et intervju (Tjora, 2017, s. 250) og inneholder forslag til rekkefølge av temaer intervjueren ønsker kunnskap om (Thagaard, 2016, s. 110). Informasjon om gjennomføring av intervjuene i dette prosjektet kan leses i kapittel 3.4.2.

I følge Thagaard (2016, s. 100) gir bakgrunnskunnskap godt grunnlag for å utforme spørsmål om de temaene som skal tas opp i intervjuet. Før utformingen av intervjuguide, leste jeg meg opp på relevant litteratur og tidligere masteroppgaver.

Det ble brukt et dramaturgisk aspekt ved oppbygningen av intervjuguiden. Det vil si at intervjuguiden utvikler seg etter et emosjonelt nivå. Det første temaet er av nøytralt emne slik at intervjupersonen føler seg trygg, og deretter bygges det opp til mer emosjonelle emner. Avslutningsvis vil spørsmålene nedtone det emosjonelle nivået (Thagaard, 2016, s. 110). Ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 147) bør spørsmålene være korte, enkle og passe til hver enkelt intervjupersons ordforråd. Jeg prøvde å formulere korte og lett forståelige spørsmål som kunne gi mest mulig utfyllende datamateriale. Det ble utarbeidet temaer og spørsmål som ville være mest mulig relevant for oppgavens problemstilling.

Ifølge Tjora (2017, s. 146) kan man dele ett intervju inn i tre deler: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål (hovedspørsmål) og avslutningsspørsmål. Innledningsvis ble det spurt generelle spørsmål i forhold til kroppsøving, for eksempel hva de liker å gjøre i kroppsøving, hva de trives/ikke trives med og lignende. Dette var for å skape en tillitsfull atmosfære samt at jeg ønsket å bruke dette som «oppvarmingsspørsmål» før de skulle svare på de mer relevante spørsmålene for min oppgave. Dette kan være med på å gjøre informanter som føler seg usikre, mer trygg (Thagaard, 2016, s. 110). I hoveddelen var spørsmålene delt inn i seks ulike temaer. Disse var delt inn etter de prinsippene som fremkommer i vurdering for læring, samt læringsmiljø: *klargjøring- og deling av kriterier for måloppnåelse, fremoverrettet tilbakemelding, egenvurdering, hverandrevurdering, å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring og læringsmiljø*. Ifølge Dalland (2017, s. 78) er det lurt å presentere temaet for intervjupersonen uten å formulere det som et direkte spørsmål, og heller deretter følge opp med utdypende spørsmål. På forhånd av hvert tema forklarte jeg kort hva begrepet innebar slik at de visste hva det omhandlet og kunne relatere det til opplevelser fra kroppsøvingstimene. Dette var på grunn av at jeg ikke visste om kroppsøvingslærerne brukte det spesifikke fagbegrepet i timen, selv om elevene gjerne har opplevd en praktisering av det. Deretter spurte jeg underspørsmålene for temaet i en rekkefølge som føltes mest mulig naturlig. Thagaard (2016, s. 100) påpeker at det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer informanten til å reflektere over temaet vi spør om, samt oppmuntre dem til å gi utfyllende svar. Ved å forklare elevene om temaet på forhånd samt stille åpne spørsmål, så ønsket jeg å oppnå refleksjon og utfyllende svar fra elevene. Åpne spørsmål kan være med på å invitere informanten til å presentere sine egne synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2016, s. 103). Avslutningsvis spurte jeg om

læring i kroppsøvningsfaget, hvordan de selv opplever at de lærer best mulig. Dette var for at elevene kunne få nevne ting de selv følte var sentral for deres læring før vi avsluttet intervjuet. (Se vedlegg 4 for fullstendig intervjuguide)

4.4.1 Pilotintervju

Jeg gjennomførte en pilotundersøkelse i forkant av intervjuene for å vite at spørsmålsformuleringene ville være forståelige samt gi meg den dataen jeg hadde til hensikt å skaffe (Krumsvik, 2015, s. 44). Et pilotintervju kan tenkes som en kladd, altså man ser om spørsmålene fungerer eller må endres før man gjør intervjuet med de opprinnelige informantene. Utkastet av intervjuguiden ble derfor testet ut i praksis på en elev. Jeg tok kontakt med den ene kroppsøvningslæreren jeg hadde fått informanter fra, for å spør om hun hadde en elev jeg kunne teste intervjuet på. Jeg fikk mailen til en elev som var aktuell å intervju og avtalte deretter en tid for å gjennomføre pilotintervjuet. Etter pilotintervjuet transkriberte jeg intervjuet for å få å se bedre hvilke spørsmål jeg burde fjerne eller legge til. Pilotintervjuet resulterte i fjerning av spørsmål som jeg merket ikke ga noe nyttig informasjon. Jeg oppdaget også steder der jeg måtte legge til spørsmål som kunne være med på å gi meg enda mer dyptgående svar innenfor de ulike temaene. I tillegg til kvalitetssikring av intervjuguiden, ble jeg mer trygg på intervjusituasjonen. Jeg fikk relevant, konstruktiv kritikk av veileder der jeg fikk råd om å stille enda flere oppfølgingsspørsmål og grave enda dypere i svarene elevene ga meg. Dette ga meg god erfaring og gjorde meg dyktigere i rollen som intervjuer i de intervjuene jeg gjorde med utvalget i ettertid.

4.4.2 Gjennomføring av intervjuundersøkelsen

Etter bekreftet deltakelse, fikk både elever og lærere tilsendt et informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeerklæringen (vedlegg 1 og vedlegg 2). Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble sendt i forkant av intervjuene. Jeg ønsket samtykke fra læreren av den grunn at elevene ville under intervjuet uttale seg om lærerens vurderingspraksis. Samtykkeerklæringen ble signert av elevene samme dag som intervjuet ble gjennomført. Det ble avtalt tid og sted for gjennomføring av intervjuene via epost. Intervjuene ble foretatt i skoletiden på skolene til elevene, slik at det ikke skulle være problem å gå ut av undervisningstimer. Intervjuene ble gjennomført i november og desember 2018. På en skole ble intervjuene gjennomført i et klasserom,

mens på den andre skolen var vi i et grupperom. Begge rommene lå til slik at vi ikke ble forstyrret av andre. Varighetene på intervjuene lå på mellom 30-60 minutter. Det ble benyttet lydopptak under gjennomføringen av intervjuene. Ifølge Tjora (2017, s. 166) vil det å bruke lydopptak gi oss en betryggelse på at det som blir sagt blir tatt opp slik at vi kan fokusere på god kommunikasjon og flyt i intervjuet. Dette kan hjelpe oss på å be om utdypning og konkretisering der det trengs (Tjora, 2017, s. 166). Bruk av lydopptak var for å kunne transkribere intervjuene i ettertid, samt at jeg ønsket å kunne være helt til stede under intervjuene uten å sitte å notere. Lydopptakene av intervjuene er av god kvalitet uten bakgrunnsstøy, dermed var det enkelt å få transkribert nøyaktig det som ble sagt under intervjuene, i ettertid.

I intervjusituasjonen møtte jeg elevene med åpent sinn og fokuserte på å ikke påvirke intervjuene i en bestemt retning. Jeg prøvde å legge til rette for at elevene skulle føle seg trygg på meg og intervjusituasjonen slik at de lettere skulle klare å dele sine opplevelser og synspunkter med meg. I intervjuundersøkelsen var jeg åpen for innspill ved å følge opp på de temaene elevene nevnte. Elevene fikk dermed mulighet til å belyse temaer som ikke var planlagt på forhånd. Med dette ønsket jeg å skape en naturlig flyt slik at det hele kunne oppleves mer som en samtale enn som et intervju. Ved å gjøre dette samt å benytte intervjuguiden så sikret jeg at de nødvendige temaene ble tatt opp. Enkelte ganger i intervjuundersøkelsen opplevde jeg å måtte formulere meg annerledes eller gjenta spørsmål. Jeg varierte også måten å stille spørsmål på og prøvde å stille spørsmålene i en rekkefølge som føltes mest mulig naturlig ut i forhold til intervjusituasjonen. Jeg prøvde å lytte aktivt slik at jeg kunne følge opp med oppfølgingsspørsmål dersom jeg ønsket at noe skulle utdypes. Ettersom intervjuguiden er basert på de fire prinsippene for VFL så ble et sentralt og oftestilt oppfølgingsspørsmål «opplever du dette som læringsfremmende?». Dette spørsmålet håpte jeg kunne gi elevene en enda større refleksjon som igjen kunne føre til mer utdypende og reflekterte svar, samt at jeg kunne få vite om elevene faktisk opplevde det aktuelle prinsippet som læringsfremmende.

4.5 Transkribering og fortolkning

Da alle intervjuene var gjennomført startet transkriberingsprosessen. Ved å transkribere intervjuene fra muntlig til skriftlig form blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 188).

Transkriberingen foregikk manuelt ved at jeg lyttet til lydopptakene mens jeg skrev det som ble sagt direkte inn i intervjuguiden på PC-en. Jeg skrev også ned alle oppfølgingsspørsmål som kom frem underveis i lydopptaket. For å lettere få med meg alt som ble sagt la jeg inn lydopptakene på et lydprogram på PC-en og spilte dem av i tregere hastighet enn normalt. Med dette ble det lettere å få med seg alt som ble sagt slik at jeg slapp å trykke spole tilbake i lydopptaket hele tiden. Etersom alle de åtte intervjuene ble gjennomført på kun to dager så fikk jeg ikke tid til å transkribere intervjuene på samme dag som de var gjennomført. Jeg brukte dermed ca en uke på å få transkribert alle intervjuene etter at alle intervjuene var gjennomført.

Transkriberingen resulterte i 131 tekstsider med 1,5 linjeavstand.

I transkriberingsarbeidet valgte jeg å omformulere dialekt til bokmål for å sikre elevenes anonymitet. Jeg kuttet også gjentakelser av ord og registeret ikke usikkerhet, latter og «eh»-er og liknende. Ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 190) er det ikke et korrekt standardsvar om man skal ta med emosjonelle aspekter, pauser og «eh» og lignende. De påpeker at det vil være avhengig av hva transkripsjonen skal brukes til. I min undersøkelse opplevde jeg ikke dette som sentralt å ta med, ettersom temaene jeg tok opp er nok ikke noe elevene reflekterer noe særlig over til vanlig. Dermed kunne det oppstå en del pauser og «eh»-er før svarene som ikke ville ha en dyptliggende betydning. I transkripsjonen prøvde jeg å unngå det som Kvale og Brinkmann (2010, s. 212) kaller for meningsfortetting. Det vil si en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser. Dette var for at jeg i analysearbeidet og videre i resultat- og diskusjonsarbeidet ikke skulle ha setninger som kunne blitt forvridt fra sin kontekst. Derimot tok jeg for meg meningsfortetting da jeg la frem resultatene. Dette var for å få tydeligere frem den egentlige meningen i elevenes utsagn.

4.6 Analyse – en tematisert tilnærming

Thagaard (2016, s. 181) legger frem det som kalles for en temasentrert analytisk tilnærming. Dette beskriver hun som «analyser av materialet som er basert på temasentrerte tilnærminger, innebærer at vi studerer informasjon om hvert tema for alle deltakerne» (Thagaard, 2016, s. 181). Hovedpoenget vil være å gå i dybden på hvert enkelt tema og trekke inn aktuelle utsagn fra informantene til temaet. Ved å kategorisere på denne måten vil vi kunne sammenligne utsnitt av tekster fra de ulike deltakerne i undersøkelsen (Thagaard, 2016, s. 181). For å ivareta det helhetlige

perspektivet bør deltakernes utsagn vurderes ut ifra den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av (Thagaard, 2016, s. 181).

Jeg valgte i analysen av datamaterialet å systematisere det i ulike kategorier. Disse kategoriene var basert på de temaene jeg hadde brukt i intervjuguiden. Jeg startet med et tema, for eksempel fremoverrettet tilbakemelding, og samlet aktuelle utsagn fra hver enkelt elev som kunne knyttes opp til dette temaet. Denne fremgangsmåten var grei å benytte ettersom jeg hadde kategorisert intervjuguiden på samme måte og hadde holdt meg til disse kategoriene underveis i intervjuet. Etter at jeg hadde sortert alle utsagnene gikk jeg gjennom kategoriene for å se om de passet inn her eller om de måtte flyttes til en annen kategori. På denne måten ble jeg godt kjent med materialet der jeg fikk fokusere nøye på innholdet i elevenes uttalelser. Dette ga også mulighet for å sammenligne et utsagn i forhold til et annet. Med dette fikk jeg mulighet til å se om elevene hadde felles oppfatning av temaet eller om de var delt i sine meninger.

Resultat- og diskusjon vil bli presentert i ett og samme kapittel. Jeg vil her gi fylldig presentasjon av elevenes uttalelser for å skape en levende og direkte fremstilling av resultatene. Ved å slå sammen resultat og diskusjon på denne måten blir teksten mer sammenhengende. Det vil også være lettere å knytte mine funn direkte opp mot det teoretiske grunnlaget og den tidligere forskning. Med dette vil jeg også unngå gjentakelser av resultater slik det kunne forekommet om jeg hadde presentert resultat og diskusjon separat. En svakhet ved å slå sammen resultat- og diskusjonsdelen vil være at det kan være vanskelig å skille elevenes utsagn, teori og mine fortolkninger.

4.7 Kvalitetskontroll

Måten forskeren velger å innhente og håndtere kunnskap på, er avgjørende for om studien holder vitenskapelige mål. Metoden som er valgt skal gi troverdig kunnskap (Dalland, 2017, s. 40). Det er dermed viktig at forskeren har et kritisk blikk mot sitt prosjekt for å kvalitetssikre forskningen. Forskeren må oppfylle kravene til validitet og relabilitet.

4.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet og tar for seg i hvor stor grad arbeidet du har presentert er til å stole på (Dalland, 2017, s. 40). I kvalitative undersøkelser må forskeren kritisk vurdere og forsøke å argumentere for reliabiliteten ved å gi greie for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av prosessen (Thagaard, 2016, s. 201). I metodekapittelet har jeg gitt en omfattende fremstilling av prosjektets fremgangsmåte. Jeg har prøvd å forklare utfyllende og konsist prosessens elementer i forhold til utvalg av deltakere, oppbygning av intervjuguide, gjennomføring av intervju, transkripsjonsmetode og analysearbeid. En slik detaljert forklaring av fremgangsmåte gir leseren selv mulighet til å vurdere prosjektets troverdighet (Thagaard, 2016, s. 201)

Tjora (2017, s. 264) legger frem at det må fremkomme en klar sammenheng mellom empiri, analyse og resultater i en undersøkelse, at det ikke er styrt av personlige faktorer som ikke er redegjort for. Etersom dette er første gang jeg setter meg inn og undersøker temaet, så har jeg ikke noen tidligere erfaring eller bakgrunnskunnskap rundt det aktuelle temaet som kan være med på å påvirke resultatet. Jeg har derimot på forhånd av intervjuene lest meg opp på tidligere forskning og teori som kan være med på å påvirke hvordan jeg stiller spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Reliabilitet kan knyttes opp og diskutert i sammenheng med ledende spørsmål. Ifølge Kvale og Brinkmann (2010, s. 182) er det kun en liten omarbeiding av spørsmålsformuleringen som kan være med å påvirke resultatet, og dermed kan intervjuresultatene være påvirket av ledende spørsmål. Underveis i intervjuene har jeg vært bevisst på å ikke lede svarene jeg fikk av elevene i en ønsket retning, men prøvd å stille så åpne spørsmål som mulig. Oppfølgingsspørsmålene har vært basert på at jeg ønsker begrunnelse eller mer utfylling av svar de har gitt tidligere. Med dette har jeg stilt oppfølgingsspørsmål slik som «opplever du dette som læringsfremmende eller læringshemmende?». Her ser man at jeg ikke prøver å føre dem inn i en viss retning, men ønsker en mer utfyllende refleksjon av deres egen opplevelse rundt det aktuelle temaet. I tillegg kan man se på utarbeidelsen av intervjuguiden der jeg underveis i arbeidet var bevisst på å formulere konkrete, men samtidig åpne spørsmål. Det arbeidet som ble gjort på forhånd, har vært med på at jeg har klart å ha en forholdsvis nøytral holdning i intervjusituasjonen.

Reliabilitet stiller krav til etterprøvbarehet, noe som i kvalitativ forskning ikke lett lar seg gjøre (Krumsvik, 2015, s. 158). Intervjuguiden har blitt vedlagt i oppgaven

(vedlegg 4) og dermed er det mulighet å bedømme eller etterprøve resultatene opp mot det som elevene har blitt spurt om. Siden jeg har brukt semistrukturert intervju kan det være vanskelig å følge intervjuguiden, ettersom dette er et intervju som er fleksibelt og åpent for å ta tak i temaer som dukker opp underveis i intervjuet. På en annen side er det brukt lydopptak. Bruk av lydopptak har gjort at jeg har kunnet transkribere og legge frem direkte sitater fra intervjuet, noe som er med på å stryke reliabiliteten i undersøkelsen. Selv om jeg har integrert resultat og diskusjon i samme kapittel, har jeg fått presentert et bredt utdrag av elevenes uttalelser i form av direkte sitater innenfor hvert av de teamene som er tatt opp. Med dette får leseren mulighet til å selv vurdere data opp mot resultat. Thagaard (2016, s. 203) referer til Seale (1999) som påpeker at det må tydeliggjøres hva som er data fra feltet og hva som er forskerens fortolkning av disse. For å skille sitatene fra egne vurderinger at jeg skriftlig fremstilt dem på forskjellig måte ved å ta direkte sitater i anførselstegn, mens mine refleksjoner og fortolkninger er i normal skrift. Dette vil gi et tydeligere skille mellom data og fortolkninger og gi leseren mulighet for en mer oversiktlig og kritisk gjennomgang av prosjektets reliabilitet.

En annen faktor som kan påvirke reliabiliteten til prosjektet er min relasjon til elevene. I følge Thagaard (2016, s. 203) så bør det reflekteres over relasjonene til deltakerne, om denne relasjonen har vært påvirket av åpenhet eller begrensning. Jeg hadde ikke kjennskap til elevene før intervjustart. På forhånd av intervjuet, fortalte jeg elevene at jeg baserte undersøkelsen min på et elevperspektiv, ettersom jeg ønsket å vite hvordan elevene lærer på best mulig måte i kroppsøving. Jeg fortalte elevene også at alt som ble sagt til meg ville ikke kunne bli sporet tilbake til dem, og at deres kroppsøvingslærer ikke skulle få se eller høre svarene deres i ettertid. Med dette ønsket jeg å betrygge dem om intervjusituasjonen, at ingenting kunne spores tilbake til dem, slik at de følte de kunne gi meg åpne og ærlige svar. Under intervjuene opplevde jeg en god tone mellom elevene og meg, samt at de var åpne om å snakke om sine opplevelser med formativ vurdering.

Etter å ha gjennomgått en rekke faktorer som kan påvirke reliabiliteten i en undersøkelse, vil jeg hevde at prosjektet har god reliabilitet. Man kan likevel finne steder det prosjektet kunne vært utført annerledes for å sikre reliabiliteten. Eksempler på dette kan være at en annen hadde transkribert intervjuene i tillegg til meg. Da

kunne vi sammenlignet transkriberingene for å se om vi har fått med oss alt som kommer frem på lydopptaket. Dette kunne blitt utført på et dataprogram for å se om vi har likt antall ord i transkripsjonene. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2010, s. 192) for en kvantifisert reliabilitetssjekk. Et annet eksempel som kunne styrket reliabiliteten ville vært om det var flere forskere med på undersøkelsen som kan være med på å kritisk evaluere fremgangsmåtene som er benyttet i prosjektet. På grunn av tidsmessige og økonomisk årsaker har ikke dette blitt gjennomført.

4.7.2 Validitet og overførbarhet

Krumsvik (2015, s. 151) knytter validitetsbegrepet i kvalitativ forskning til om man har undersøkt det man hadde til hensikt å undersøke. «Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2016, s. 205). Tjora (2017, s. 234) legger frem at vi kan styrke validiteten ved å være åpne om hvordan vi praktiserer forskningen ved å redegjøre for de valg man tar.

Validiteten i en undersøkelse er avhengig av at intervju spørsmålene er relevante for oppgaven. Det vil med dette være hensiktsmessig å foreta en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt for å sikre god validitet (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 253). Utformingen av intervjuguiden bestod av en omfattende prosess for å sikre at jeg fikk svar på det jeg hadde til hensikt å undersøke. Gjennomføring av pilotintervju gjorde at jeg fikk sjekket spørsmålsformuleringer, samt legge til mangler eller fjerne overflødige spørsmål. Med dette fikk jeg god innsikt i hvilke justeringer som måtte til for å få mest mulig relevante svar i forhold til det jeg skulle undersøke. I tillegg til dette prøvde jeg å skape en god og trygg relasjon til elevene underveis i intervjuet, slik at de følte de kunne åpne seg og fortelle meg om sine opplevelser med formativ vurdering. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet for å få mest mulig utfyllende data. Etter å ha transkribert intervjuene opplevde jeg at jeg hadde fått gode svar som er relevant i forhold det som var til hensikt å undersøke. Jeg vil med dette hevde at jeg har klart å beholde den røde tråden gjennom hele undersøkelsen og dermed fått undersøkt det jeg hadde til hensikt å undersøke. Thagaard (2016, s. 205) påpeker at forskeren bør redegjør for hvordan analysen har gitt grunnlag for å trekke konklusjoner. I dette prosjektet har jeg tolket

dataene etter den bakgrunnskunnskapen og forståelsen jeg har på området. Jeg har likevel prøvd å unngå å påvirke resultatene med tidligere erfaringer, relasjoner til elevene og posisjon i feltet. Jeg har dermed valgt å bruke direkte sitat i oppgaven for å få en korrekt fremstilling av elevenes uttalelser. Ut fra dette kan undersøkelsen og resultatet bli sett på som gyldig. På en annen side så vil validiteten svekkes på grunn av min subjektive forståelse som kan ha preget mine tolkninger av datamaterialet.

Man kan også skille mellom intern- og eksternvaliditet. Intern validitet handler om det er en konsistens mellom funnene forskeren har gjort og det teoretiske rammeverket (Krumsvik, 2015, s. 152). Intervjuguiden var basert på de fem prinsippene for VfL, som også teorikapittelet tar for seg. Ser man på resultatene kan man se at jeg har gått inn på de fem ulike prinsippene. Disse prinsippene tar utfyllende for seg det VfL innebærer og jeg har dermed fått sett nøye på det problemstillingen etterspør. I diskusjonsdelen blir resultatene knyttet opp mot teori og tidligere forskning. Man kan med dette se at empiri og teori samsvarer, som er med på å forsterke den interne validiteten. Det er altså en klar konsistens mellom funnene jeg har gjort og det teoretiske rammeverket.

Den eksterne validiteten handler om funnene kan generaliseres på tvers av sosiale settinger (Krumsvik, 2015, s. 152). Et begrep som ofte er brukt i forbindelse med dette er overføringsverdi eller overførbarhet. Jeg har intervjuet åtte elever fra to ulike videregående skoler fra to ulike fylker. Jeg har dermed intervjuet ulike elever fra forskjellige geografiske steder. Det at jeg har intervjuet elever fra ulike steder i Norge kan være med på å styrke den eksterne validiteten i undersøkelsen. I tillegg har kroppsøvlingslærerne prøvd og gitt meg elever som har forskjellig syn på kroppsøving og fysisk aktivitet som gir en variasjon og mangfold i utvalget. Dette er med på å styrke den eksterne validiteten. En svakhet i undersøkelsen er at utvalget er lite og begrenset. Utvalget består i tillegg av kun to gutter og seks jenter. Dermed kan eksterne validiteten svekkes og det er vanskelig å kunne generalisere resultatene på grunnlag av dette. På en annen side tar problemstillingen generelt for seg elever og etterspør ikke ulike kjønn. Kjønn trenger ikke å spille en vesentlig faktor for oppgaven og resultatene som fremkommer, men det kan ha en tenkelig effekt. Ut fra dette kan det være vanskelig å si noe konkret om overførbarheten i denne undersøkelsen. Jeg har likevel forsøkt å se om mine data kan ses i sammenheng med

tidligere undersøkelser. Flere av mine resultater samsvarer med tidligere forskning på feltet. På grunnlag av dette kan dataene fra denne undersøkelsen ha en overføringsverdi og være gjeldende for andre elever enn de åtte elevene jeg har intervjuet. Dette kan være med på å styrke validiteten i undersøkelsen. Dataene er verdifulle og beskrivende i forhold til de aspektene jeg var ute etter, men jeg kan ikke trekke bastante slutninger ut fra disse. Det finnes nok flere oppfatninger enn det som har blitt presentert i denne undersøkelsen og funnene kan dermed ikke bli sett på som representative for alle elever på videregående skole.

4.8 Etiske overveielser

I all vitenskapelig forskning vil det oppstå en rekke etiske overveielser som forskeren må ta hensyn til gjennom hele prosessen. Det kreves at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen i forskningsresultatet (Thagaard, 2016, s. 24). Dette indikerer at forskeren har et stort ansvar i forhold til å gjennomføre forskningen etisk forsvarlig. Dette innebærer blant annet at forskeren må referere til kilder på en korrekt måte og unngå plagiat. I studier der det er nær kontakt mellom forsker og de personene forskeren studerer vil forskeren få data som kan knyttes til de personene som deltar i prosjektet (Thagaard, 2016, s. 25). Det foreligger særskilte etiske forholdsregler for studier som omfatter behandling av personopplysninger. «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora» (NESH) beskriver etiske forholdsregler som gjelder for studier som innebærer behandling av personopplysninger (Thagaard, 2016, s. 25). Dette er retningslinjer og normer for vitenskapelig redelighet. Prosjekter som inneholder personopplysninger er meldepliktige (Thagaard, 2016, s. 25). Mitt forskningsprosjekt er utført etter NESH sine forskningsetiske retningslinjer. Før prosjektstart søkte jeg om tillatelse til å gjennomføre prosjektet hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS). Prosjektet ble godkjent av NSD og jeg fikk behandle personopplysninger i tråd med mitt forskningsprosjekt. Godkjennesskrivet ligger vedlagt (vedlegg 3).

NESH har lagt frem 46 forskjellige etiske prinsipper som forskeren har ansvar for å ivareta. Jeg har i dette delkapittelet valgt å vektlegge tre av de etiske grunnprinsippene som trekkes frem i Thagaard (2016, s. 26): *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser for å delta i forskningsprosjekter*. Disse tre

prinsippene er de som tradisjonelt blir diskutert og kommer frem i samtlige lærebøker, både nasjonalt og internasjonalt (Thagaard, 2016, s. 26; Kvale og Brinkmann, 2010, s. 86).

Informert samtykke blir beskrevet av NESH (2016, s. 13) som «Forskeren skal gi forskningsdeltakerne tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som har finansiert prosjektet, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt og om følgene av å delta i forskningsprosjektet». Det første punktet omfatter altså informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Informanten skal være informert og frivillig samtykke til å delta, samt kunne trekke seg fra deltakelsen på hvilket som helst tidspunkt. I informasjonsskrivet elevene fikk tilsendt før intervjudagen står det at «Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn (...). Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg». I informasjonsskrivet stod det også om forskningens formål, hvem som hadde tilgang til informasjon hvordan resultatene ville bli lagt frem og hvilke følger det hadde av å delta i forskningsprosjektet (vedlegg). I starten av intervjuet informerte jeg de igjen om prosjektets formål samt at jeg gjorde rede for intervjusituasjonen. Alle elevene signerte samtykke erklæringen før jeg startet intervjuet. I tillegg til å få signert samtykke av elevene skrev også lærerne under et eget informasjonsskriv (vedlegg 2). Dette var for å få deres samtykke at elevene kunne uttale seg om sin opplevelse av lærerens vurderingspraksis. Ut fra dette har jeg overholdt det første punktet om informert samtykke.

Det andre punktet tar for seg konfidensialitet. Dette begrepet forklarer NESH (2016, s. 16) som «Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert. I bestemte situasjoner må forskeren likevel balansere taushetsplikt og meldeplikt». I transkriberingen har jeg valgt å aidentifisere elevene ved å kalle dem for ved å kalle de for «informant 1», «informant 2» osv. Men i selve oppgaven har jeg valgt å gi elevene fiktive navn for å skape en nærhet til personene som uttaler seg. På denne måten avholder jeg kravet om konfidensialitet i forhold til aidentifisering og anonymitet. Det er kun min veileder

og jeg som har hatt innsyn til materialet. Lydopptak og transkriberte intervju har blitt lagret på en passord beskyttet datamaskin. Dette har vært oppbevart på et låst kontor eller i privat leilighet. Datamaterialet vil også, i tråd med NSDs retningslinjer, bli slettet når prosjektet er ferdigstilt.

Det tredje etiske grunnprinsippet tar for seg at forskeren må tenke gjennom de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne. Dette kommer frem i NESH (2016, s. 19) som ansvaret for å unngå alvorlig skade: «Forskeren har ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som en følge av forskningen». Som forsker må det tas en vurdering om innsamlingen av data kan berøre følsomme eller sårbare områder for deltaker, som kan være ubehagelig og vanskelig å komme seg ut av (Thagaard, 2016, s. 30). I mine intervju tror jeg at jeg ikke berører særlig følsomme og sårbare områder for elevene, ettersom elevene gjenfortalte om sin egen opplevelse med de ulike prinsippene i vurdering for læring. Dette er generelle prinsipper som ikke tar for seg sårbare områder som utløser ubehag. Det er viktig å passe på hvordan man ordlegger seg og spør spørsmålene slik at man er åpen for et hvert svar man får av informanten. Mitt inntrykk av elevene var at de var positiv til å delta i intervjuene ettersom vurdering i kroppsøving er et tema som engasjerer.

5.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg legge frem funnene fra datamaterialet for å belyse oppgavens problemstilling «på hvilken måte opplever elever i videregående skole formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende?». Resultat- og diskusjonskapittelet er strukturert i fem delkapitler. Disse delkapitlene er delt opp etter de ulike prinsippene for vurdering for læring: «klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse», «fremoverrettet tilbakemelding», «egenvurdering», «hverandrevurdering» og «å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring». Læringsmiljø vil komme frem under noen av de ulike delkapitlene, ettersom et godt læringsmiljø kan være sentralt for elevenes læringsutbytte av de ulike prinsippene. Diskusjonen vil bli drøftet tett opp mot informantens egne utsagn. Jeg vil hovedsakelig legge frem direkte sitat som karakteriserer elevenes synspunkter. Med dette mener jeg sitater som underbygger det aktuelle prinsippet. Funnene i undersøkelsen vil bli drøftet opp mot oppgavens teoretiske forankring, tidligere forskning på området og metodisk tilnærming. Som en avslutning til hvert delkapittel følger en kort oppsummering.

For å bevare informantenes anonymitet er det brukt fiktive navn på. Informant 1 er Trude, informant 2 er Mia, informant 3 er Lisa, informant 4 er Amalie, informant 5 er Ane, informant 6 er Silje, informant 7 er Ola og informant 8 er Lars.

5.1 Klargjøring- og deling av kriterier for måloppnåelse

Samtlige elever opplever at kroppsøvlingslæreren kommuniserer læringsmål og kriterier for måloppnåelse i forkant av undervisningen på elevenes læringsplattform eller muntlig i undervisningen:

«Ja, han pleier i starten å fortelle hva vi skal drive med den timen. Litt om planen for den timen. Og sier det gjerne litt på slutten» Lars

«Ja hun pleier av og til å si «målet for timen er...» Lisa

«Ikke muntlig, men det står skriftlig. Målene står inne på det skjemaet på itslearning» Trude

Ovenfor påpeker elevene at kroppsøvlingslæreren forteller muntlig eller skriftlig hva målet for timen er, men det varierer om dette skjer til hver time eller kun av og til. Lars og Lisa uttaler at læreren pleier å fortelle muntlig målet for timen, mens Trude opplever ikke dette. Trude viser derimot til at målene står skriftlig på læringsplattformen de bruker ved hennes skole. Et av prinsippene for vurdering for læring er «klargjøring- og deling av kriterier for måloppnåelse» (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Dette går ut på at læreren må klargjøre hva målet for timen er samt at elevene må få en forståelse for målet (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Et av de fire prinsippene hos Utdanningsdirektoratet (2015f, s.1) for god undervisningsvurdering, omhandler at elevene skal «forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem». Dette kommer også frem i forskrift til opplæringsloven ved at elevene skal vite hva de skal lære og hva de skal bli vurdert etter (Opplæringslova, 2009, § 3-11). Ut fra dette har lærerne en plikt til å fortelle og elevene har en rett til å få vite om læringsmål og kriterier for måloppnåelse i kroppsøving. Ved å fortelle målet for timen på denne måten finner VfL sted allerede i starten av undervisningen. To av elevene, Trude og Amalie, uttalte at de er usikre på eller tror ikke at læreren muntlig klargjør målet for timen. Etersom de resterende elevene opplever å få kommunisert tidvis målene muntlig i timen, kan det tyde på at disse elevene ikke får med seg eller reflekterer særlig over det. Ut fra dette spurte jeg Trude om hun noen gang reflekterte over målet når hun leste dette:

«Jeg ser bare på hva vi skal ha neste uke jeg. Jeg ser ikke så mye på det. Jeg burde sett på det.. det er jo viktig for læringen.. men jeg bruker det ikke så mye» Trude

Selv om Trude påpeker at det kan være viktig for læringen å reflektere rundt målet, kan det likevel virke som om hun ikke opplever læringsmål som sentralt for hennes læringsutbytte i faget.

«Jeg leser på målene, men gym er mer praktisk enn lesing så hvis du gjør en innsats i timene og gjør det du skal så er det nok enn at du skal gå inn å lese på hva målet er. Så det er ikke slik at jeg springer rundt i gymmen og tenker på målet» Lisa

Lisa påpeker at innsats «er nok», da gjerne relatert til tanker rundt nok for å få den ønskede karakteren, og hun reflekterer gjerne ikke noe særlig over målet.

«Nei. Som sagt, så synes jeg i gymmen at det er rart ha sånne faste, å vurdere hva man er god i. Det er ikke alltid det er din feil at du ikke er så god i gym. Historie kan du pugge, matte kan du lære, mens med gym er det litt vanskelig å bli skikkelig godt trent sånn plutselig. Så jeg syntes at det er bra at du kan prøve det beste du kan. Innsats teller jo. I stedetfor å hele tiden vurdere «å du var ikke så god i gym, du tok ikke så mange armhevinger» osv.» Mia

Mia trekker frem mål opp mot at man ikke kan plutselig bli «skikkelig godt trent». Kompetansemålene i kroppsøving for vg2 og vg3 bruker begreper slik som «vurdere egen kompetanse», «drøfte», «vise kunnskaper» og «gjøre greie for» (Utdanningsdirektoratet, 2015j, s. 8). Det kan se ut til at Mia relaterer mål i kroppsøving til det å vise fysisk utførelse, noe som ikke kan relateres til kompetanse og økt læring slik som kroppsøvingsfagets kompetansemål innebærer. Ut fra dette kan det virke som at Mia og Lisa ikke reflekterer rundt kommunisert læringsmål da de opplever at innsats, fysisk kapasitet og ferdigheter er de elementene som vektlegges i vurderingsarbeidet. Da Ane ble spurt om hun reflekterte rundt læringsmålet uttalte hun:

«Jeg hører han sier det, men det er det. Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre med det» Ane

Ane uttrykket at hun ikke vet hva hun skal gjøre med målet når lærer kommuniserer dette til henne. Flere av elevene uttrykker mye av det samme da de ble spurt om de reflekterte noe rundt mål for timen når de får kommunisert dette. Ola, Mia, Lisa trekker frem at de fokuserer mer på innsats og instruksjoner fra lærer enn å reflektere over målet. Lars, Amalie og Ane hører gjerne målet blir nevnt, men påpeker at de ikke reflekterer noe over dette. Silje er den eneste av elevene som uttrykker at hun bruker målet for å sjekke om hun har lært det hun skal lære. Ut fra dette kan det tyde på at elevene ikke reflekterer over læringsmål både på grunn av de ikke opplever dette som sentralt i vurderingsarbeidet, men også ved at det er usikkerhet rundt hva de skal

gjøre med målet da de får dette kommunisert fra lærer. I følge Wølner (2013, s. 99) så vil det være viktig med en dialog mellom elev og lærer, samt en felles forståelse på hva som er målet for timen. Ut fra dette kan ikke lærer bare kommunisere læringsmålene til elevene, men må skape en dialog med dem rundt dette slik at de kan få en felles forståelse om hva læringsmålet er. Videre legger han frem at læreren har et ansvar i å veilede elevene slik at de ser hensikten med bruk av læringsmål og vet dermed hva de arbeider mot (Wølner, 2013, s. 99). Arbeider man sammen med elevene om læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse kan det gi eleven en oversikt over hvor de er i sin læring, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme videre i læringen (Black & Wiliam, 2009, s. 6). Resultatene tyder på at det burde bli en tydeligere kommunikasjon mellom lærer og elev der læreren viser hensikten med bruk av læringsmål og hjelpe eleven underveis i læringsprosessen med å nå disse målene. På denne måten kan elevene oppleve læringsmål som mer sentralt for deres læringsutbytte, altså fungere som læringsfremmende for dem.

På spørsmålet om elevene opplevde læringsmålene som et hjelpemiddel for å vite hva de skulle lære, svarer elevene ulikt. Ola, Lars, Silje og Amalie opplever å få vite målet for timen som hjelp for å vite hva de skal lære, mens Trude, Mia og Ane ikke opplever dette. Både Ane og Trude påpeker at de ikke skjønner hvorfor man trenger å ha mål i et praktisk fag som kroppsøving og påpeker at så lenge de gjør det læreren sier, samt har innsats i timen, så holder det:

«Jeg føler at kroppsøving er et fag, et viktig fag, som hjelper alle med å være i fysisk aktivitet, men samtidig så føler jeg at det alltid har vært et løsere fag. Det er ikke teori, det er mer praktisk. Og jeg føler ikke folk tenker så mye over karakter annet en innstas og du må prøve. Så det ville nok hjulpet for læring, men samtidig så føler jeg ikke det er nødvendig» Trude

«Nei... fordi jeg føler vi gjør det han sier uansett. Så hvis han gjør oss oppmerksom på at det vi gjør... nei jeg vet ikke. Jeg føler ikke det spiller noen rolle om han sier det eller ikke. Vi gjør det vi gjør på en måte, hvis det gir mening» Ane

Tidligere så vi at Mia og Lisa påpekte at de ikke tenkte noe særlig over målet for timen da fokuserte mer på innsats. Dette ser vi kommer til uttrykk gjennom utsagnene

fra Trude og Ane overfor. Trude uttaler at «folk tenker ikke over karakter mer enn innsats og du må prøve» og påpeker at kroppsøving er et mer løstere fag. Ane opplever ikke at det spiller noen rolle med mål, ettersom «vi gjør det han sier uansett». Det kan tyde på at ikke opplever læringsmålene som hjelpemiddel for å vite hva de skulle lære ettersom innsats er det mest sentrale, slik som også kommer til uttrykk hos Mia og Lisa. Med dette var jeg videre interessert i å høre med elevene hvordan de selv tenkte de kunne få mer utbytte av læringsmålene:

«Det er vel bare kort å si «målet for timen er blablabla...» og tror ikke det er så mye mer enn det. Men som sagt så tenker jeg ikke så mye over det... føler ikke mange tenker over det» Trude

«Kanskje at hun lager et mål for hver time, slik at hun sier det i begynnelsen av timen sånn «målet for timen er at alle skal gjøre sånn og sånn og sånn». Så kan hun avslutte «målet for timen gikk bra....lala» Lisa

«Hvis vi har et mål og får øvelser og vist teori og det som skal til for å nå det målet, og kanskje gjerne få en oppsummering «dette skal vi ha lært», så får vi tenke over det selv om vi har lært det. Da vil jeg si at vi får ganske god kontroll på hva vi skal lære og hva vi faktisk har lært» Silje

Både Trude, Lisa og Silje påpeker at dersom lærer kommuniserer mål i begynnelsen av timen vil de få større læringsutbytte av bruk av læringsmål. Lisa og Silje trekker frem at de vil få økt utbytte av læringsmål dersom lærer hadde hatt en oppsummering på slutten av undervisningen i forhold til det kommuniserte læringsmålet. Silje uttaler videre «så får vi tenke over selv hva vi har lært», noe som kan knyttes opp mot det å reflektere rundt egen læringsprosess. Det er nettopp dette Black & Wiliam (1998b, s. 6) påpeker ved at å involvere elevene inn i arbeidet med læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse, så kan elevene få et større medansvar og økt bevissthet på egen læring. Black og Wiliam (2009, s. 15) trekker også frem at dersom elevene opplever at de til enhver tid vet læringsmålet og kriteriene for måloppnåelse, så kan dette prinsippet bidra til at elevene vet hva som er forventet av dem og hvordan de kan nå et læringsmål. Ut resultatene kan det virke som om elevene opplever at læreren klargjør målene før timen, men opplever gjerne at læreren ikke

følger opp målet godt nok videre i timen. Det virker som om det må bli en større form for kommunikasjon rundt læringsmål, både i begynnelsen, underveis og på slutten av undervisningen. Denne kommunikasjonen må inneholde en form for dialog som kan være med å skape en felles forståelse rundt hensikt med og bruk av læringsmål. Gjennom en slik dialog kan læringsmålet være med på å fremme læring hos elevene i større grad enn det de uttaler at de opplever i dagens undervisning.

Resultatene som er blitt trukket frem tidligere i delkapittelet her, viser dessverre at flere av elevene uttrykket at de ikke ser hensikten med bruk av læringsmål, ettersom så lenge de gjør en innsats i timen så holder dette for å få en god måloppnåelse. Ifølge Black & Wiliam (2009, s. 15) kan det virke positivt i forhold til elevenes motivasjon for læring i faget, dersom elevene opplever å forstå hva som er forventet av dem. Motivasjon er sentralt for at barn og unge skal tilegne seg kunnskap (Jakobsen, 2012, s. 2). Jakobsen (2012, s. 2) trekker frem Deci & Ryan som deler motivasjonsbegrepet i to ulike typer: indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon omhandler elevenes genuine interesse for aktiviteten der aktiviteten er en belønning i seg selv. Ytre motivasjon drives av ønske om å oppnå en belønning eller et mål utenfor selve aktiviteten (Jakobsen, 2012, s. 3). Motivasjon for læring i kroppsøvningsfaget kan ut fra resultatene se ut til å kunne knyttes opp mot ønske om gode karakterer, der karakterer fungerer som er en ytre motivasjon. For å få oppnå gode karakterer kan det se ut til at hensikt med bruk av læringsmål, forsvinner bak fokus på innsats, fysisk kapasitet og ferdigheter ettersom de opplever å bli vurdert etter dette. Elevenes indre motivasjon kan sterkt knyttes opp mot elevenes glede ved læring (Jakobsen, 2012, s. 3), noe som kan se ut til å være en mangel her. Den indre motivasjonen kan være svekket på grunn av for eksempel press om å nå mål eller få gode karakter (Jakobsen, 2012, s. 3). Indre motivasjon kan styrkes av handlinger som oppleves som autonom, altså der kontroll ikke er grunnlaget for deltakelse (Jakobsen, 2012, s. 4). Deci og Ryan (2002, s. 7) viser til tre grunnleggende psykologiske behov som må være aktive for å kunne lære, deriblant autonomi eller selvbestemmelse. Autonomi kan gi en følelse av å ha ansvar for egen læring (Deci & Ryan, 2002, s. 8). De påpeker at autonomi som blir støttet av en lærer vil øke læringspotensialet hos elevene. Ved at elevene får et slik ansvar og tilhørighet til egen læring og læringsmål kan dette være med på å hjelpe elevene å se viktigheten og hensikten av å bruke mål i kroppsøvningsundervisningen. En handling som er autonom i forhold til prinsippet deling av kriterier for måloppnåelse, kan knyttes til opp til om elevene får utforme

egne læringsmål. Elevene ble spurt om de noen gang fikk være med å utforme egne mål i kroppsøvingsfaget, samt om de opplevde at de lærte mer av det. Her er to utsagn av Ola og Amalie i forhold til dette:

«Nja vi hadde en gang i fjor. Men utover det har vi ikke det» Ola

Oppfølgingsspørsmål: Følte du at du lærte mer av å utforme egne mål?

«Ja, vi får jo litt innsikt i hva som er viktig i kroppsøvingsfaget og hva vi skal fokusere på» Ola

«Ja det får vi» Amalie

Oppfølgingsspørsmål: Føler du at du lærer mer av å sette deg egne mål?

«Ja det syntes jeg. Jeg lærer jo hvor jeg setter meg selv, hvilke mål jeg setter meg selv og jeg lærer hvis jeg ikke når disse målene. Da lærer jeg hva jeg må jobbe med»

Amalie

Ovenfor ser vi to utsagn der begge påpeker at de opplever at de får større læringsutbytte gjennom å lage egne mål. Stortingsmelding 22 (2011, s. 16) trekker frem dette vet å påpeke at elevene vil få økt motivasjon ved å sette egne mål og få observere og evaluere egen læring. Ola trekker frem at han opplever det å lage egne læringsmål som læringsfremmende, ettersom da får han mer innsikt i hva som er viktig i kroppsøvingsfaget og vet da hva man skal fokusere på. Amalie påpeker at hun tydeligere ser hva hun må jobbe med hvis hun får sette seg mål. Hun trekker frem at hvis hun da ikke klarer å nå disse målene så vet hun hva hun må jobbe videre med. Også Trude og Silje viser til dette. Trude uttrykker at hun «blir mer bevisst på hva du gjør» og Silje forteller at hun «reflekterer mer rundt hva jeg gjør og hvorfor jeg gjør det». Det er kun en elev som påpeker at hun ikke opplever større læringsutbytte av å få lage egne mål. Black & Wiliam (2009, s. 6) trekker frem at en viktig faktor for at elevene skal klare å forbedre egen læring og komme videre, er at de klarer å overvåke kvaliteten på eget arbeid under læringsprosessen (Black & Wiliam, 2009, s. 6). Det kan dermed tyde på at elevene reflekterer mer over målet samt egen læringsprosess ved å utforme egne mål i kroppsøving. I tillegg kan utforming av egne mål være med på å skape en indre motivasjon som kan gi elevene en glede ved aktivitetene, som

igjen kan skape større læringsutbytte. Ut fra resultat og teori kan det dermed tyde på at elevene vil kunne få økt forståelse for, samt se tydeligere hensikt ved bruk av læringsmål dersom de får være med på å utforme egne mål.

Gjennom de resultatene som er blitt lagt frem i dette delkapittelet kan det tyde på at det må bli større rom for dialog og selvregulert læring. Dialog og selvregulert læring kan være sentralt for at elevene skal få en større innsikt i og forståelse for bruk av læringsmål. Selvregulering består av å planlegge, gjennomføre og overvåke egen læring og vurdere i hvilken grad man selv må endre noe for å nå et mål (Hopfenbeck, 2011). Selvregulering kan være med på å skape motivasjon for å gjennomføre og overvåke i hvilken grad de har nådd målene (Hopfenbeck, 2011). Videre kommer det frem at elevmedvirkning vil være viktig for at læringsmål og aktiviteter skal oppleves av elevene som en del av deres egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16). Det vil her være viktig å føre elevene vekk fra tanker om karakterer og høymåloppnåelse gjennom innsats, fysisk kapasitet og ferdigheter, til å reflektere rundt læringsmål som en læringsfremmende aktivitet og på den måten få et større læringsutbytte. I praksis må det dermed være et tett samspill mellom lærer og elev, der lærer kommuniserer læringsmål i begynnelsen av en time/periode. Deretter må lærer følge opp læringsmålet i denne timen/perioden gjennom å skape en dialog med elevene rundt hva de gjør bra og eventuelt hva de må gjøre annerledes for å kunne nå læringsmålet. Når timen/perioden er slutt vil det være viktig å invitere elevene til en refleksjon rundt hvilken grad målet er nådd og eventuelt gi de veiledning på hva som kan gjøres bedre neste gang. Gjennom et slikt aktivt samspill kan elevene se tydeligere hensikten og nytten ved bruk av læringsmål, samt at de kan oppleve et eierskap til egen læring (autonomi).

5.2 Fremoverrettet tilbakemelding

Resultatet viser at de fleste elevene opplever å få fremoverrettede tilbakemeldinger fra sin lærer, men opplevelsen av innhold og hyppighet varierer.

«Ja, jeg får det som regel etter en periode. Men du merker hvis hun retter på deg i en time, så er det sånn «okei da må jeg gjøre dette litt bedre» Mia

«Ja det er sånn hvis vi får tilbakemelding så sier hun sånn «neste gang prøv å gjør det, jobb med det til neste gang..» Lisa

«Da er det de små kommentarene underveis i timen da han går rundt og ser, kanskje han sier «du kan heller prøve å gjøre sånn» Silje

«Jeg kommer ikke på en jeg har fått nå, det kan jo hende han har sagt det, men nei ikke som jeg kan huske» Ane

Ovenfor ser vi et utdrag av forskjellige utsagn som kom frem rundt spørsmålet om elevene får fremoverrettet tilbakemelding av lærer. Elevene ble spurt om tilbakemeldingene kommer i timene eller slutten av perioder, samt om de får fremoverrettet tilbakemelding ved utdelt karakter. Resultatene viser at det er kun tre elever som opplever at tilbakemeldingene kommer både underveis i kroppsøvingstimen eller ved endt periode, samt ved utdelt karakter. Disse elevene uttrykker også at innholdet i tilbakemeldingene er informerende og utfyllende:

«Hun sier hvordan jeg har prestert, har jeg god innsats, har jeg noen ferdigheter, hva jeg har gjort det bra i, hva jeg kunne gjort det bedre i. Og så sier hun «dette kan du gjøre til neste gang for å forbedre deg» Trude

«For eksempel med egentreningen så fikk vi tilbakemelding på nettet. Og da skrev hun hva som var bra, hva vi skulle ha med neste gang, hva vi kunne gjøre bedre» Lisa

Det Trude og Lisa påpeker ved at de får vite hva hun kan forbedre til neste gang, henger sammen med teori der en fremovermelding skal bestå av informasjon som eleven får om sin læringsprosess med fokus på fremtidig læring (Black & Wiliam, 1998b, s. 2). Det kommer til uttrykk blant disse elevene at informerende og utfyllende tilbakemeldinger består av hvor god innsats de har, hva som er bra, hva som var mindre bra og hva de kan gjøre bedre til neste gang, altså noe som kan relateres til grad av måloppnåelse og innsats. Det er kun en elev som uttrykker å ikke få tilbakemelding fra lærer, verken underveis eller ved utdelt karakter. Tre av de andre

elevene opplever å få tilbakemelding kun av og til, og som oftest er denne fremoverrettede tilbakemeldingen vag. Ola og Lars er to av elevene som uttrykket dette da jeg spurte om de noen gang fikk fremovermelding av kroppsøvlingslæreren:

«Jeg føler det er noe vi kunne fått mer av. Hva vi kunne forbedret» Lars

«Ja. Veldig vag av og til. Det variere veldig fra time til time og aktivitet. De kan være veldig utfyllende og hjelpsomme og de kan være veldig vage. For eksempel volleyball, disse slagene, så sier han ofte bare gjør sånn.. og jeg ville kanskje hatt litt mer konkret» Ola

Lars trekker frem at han ønsker å få mer informasjon om hvordan han kunne forbedre seg. Ola trekker frem at tilbakemeldingene ofte kan være vag og at han ønsker mer konkrete tilbakemeldinger. En tilbakemelding som oppleves som vag, kan ses i sammenheng med at de gjerne ikke har en felles forståelse og dialog med lærer rundt læringsmålet, slik som nevnt i kapittel 5.1. Dermed kan tilbakemeldingen virke forvirrende og mindre konkret. Det er viktig at den tilbakemeldingen elevene får ikke bare informerer om hvordan eleven har gjort det, men gir råd om hvordan de kan forbedre seg til neste gang (Black & Wiliam, 1998b, s. 6). Fremovermeldinger er noe som skal være med på å skape nye tanker og refleksjoner. Engh (2010, s. 43) trekker frem at en respons som peker bakover kan forvirre eleven og hemme videre læring. Det kan tyde på at Lars og Ola opplever at en vag og mindre konkret tilbakemelding er med på å begrense deres læring. VFL kan bli vellykket når det blir gitt konkrete og detaljerte fremoverrettede tilbakemeldinger for å veilede elevenes læring videre (Wølner, 2013, s. 84). Det vil dermed være en viktig faktor at læreren peker fremover ved å gi faglig hjelp, bevisstgjøre dem på læringsstrategier og gi dem tro på at de kan klare å nå målet i høyere grad enn tidligere (Engh, 2010, s. 44).

Videre ble elevene spurt om de får en økt forståelse ved å få en fremoverrettet tilbakemelding i sammenheng med utdelt karakterer. Alle elevene opplevde å få en økt forståelse ved å få slike fremoverrettede tilbakemeldinger. Dette stemmer overens med det Black & Wiliam (1998b, s. 3; 2009, s. 24) påpeker i forhold til at karakterer i seg selv har liten innvirkning på elevenes læring. Elevene ble spurt om hva en tilbakemelding må inneholde for at de skulle forstå sin måloppnåelse/karakter. Samtlige av elevene uttrykker at de ikke ønsker at læreren bare skal påpeke mangler,

men at læreren forteller positive sider samt hvordan de konkret kan gjøre det bedre neste gang:

«Det må kanskje inneholde hva som er forventet av oss og hvor vi ligger an i forhold til det som er forventet. Åsså er det jo selvfølgelig skryt fordi ellers blir man jo bare demotivert, så det er jo en ting å ikke bare ha negative ting. For ellers blir det veldig mye og det er ikke gøy» Ane

«Nei kanskje at... «på dette grunnlaget er det gitt deg denne karakteren, for å ta det et steg videre så er det dette som må til...». Sånn konkret akkurat hva man bør jobbe med» Silje

Både Ane og Silje trekker frem at en tilbakemelding burde inneholde hva som er forventet av dem samt hvordan de ligger an i forhold til dette. Ane trekker også frem at hun ønsker å få skryt ettersom dette er med på å motivere henne. Disse resultatene kan man se henger tett sammen med teori. Utdanningsdirektoratet (2015f, s. 1) tar for seg dette i sine fire prinsipper, der det blir påpekt at elevene skal «få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen» og «få råd om hvordan de kan forbedre seg». Gjennom en fremovermelding presenterer læreren en plan for eleven og former den fremtidige læringsprosessen sammen med eleven slik at begge parter får et ansvar (Black & Wiliam, 1998b, s. 6). Det vil også være sentralt at den fremoverrettede tilbakemeldingen er spesifikk, beskrivende og viser refleksjon framfor konkluderende eller generelle (Black & Wiliam, 1998b, s. 8; Kvello, 2013, s. 161). Konkluderende eller generelle tilbakemeldinger kan virke belærende og ikke et godt bidrag til læring og utvikling. Responsen elevene får på sine prestasjoner kan dermed være avgjørende for deres læring. Elevens oppfatning og utbytte av en fremovermelding kan også knyttes opp mot relasjonen han eller hun har med lærer. Elevene ble spurt om de opplevde en god relasjon med kroppsøvlingslæreren samt om dette hadde noe å si for deres læring i faget:

«Ja siden jeg liker henne ganske godt så er jeg mye mer åpen for å lære. Sånn når vi har ett nært forhold til en lærer du liker, enn en lærer du nesten ikke snakker med i det hele tatt, så blir det mye lettere å konsentrere seg og ville gjøre ting da. Og klare å oppnå de målene du setter for deg selv» Lisa

«Jeg syntes vår relasjon er ganske bra. Han er veldig hyggelig og snakker med alle og spør hvordan de har det. Det er jo sånn hvis du ikke liker læreren i faget så blir du ikke motivert for å gjøre noe heller. Men hvis du har en god relasjon til læreren så er du mye mer motivert til timen og gleder deg til det. Så det har jo betydning for læringen i faget» Ane

«Ja jeg vil si vi har en god relasjon. Hvordan læreren er har noe å si for motivasjonen i faget. Hadde vi hatt en forferdelig gymlærer så hadde det vært mindre gøy, og da hadde det blitt automatisk at jeg ikke hadde fått så mye utav det. Så ja, det er viktig å ha en gymlærer som klarer å holde elevene motivert på en måte, og syntes at faget er gøy» Silje

Lisa påpeker at relasjonen til lærer har noe å si for læringen i faget. Hun trekker frem at hun blir «mer åpen for å lære» samt uttaler at hun lettere klarer å oppnå de målene hun setter for seg selv. Ane og Silje viser også til at det har noe å si for motivasjonen i faget, samt at Ane uttaler at relasjonen har «jo betydning for læringen i faget». Sentralt for elevenes faglige utvikling er relasjonen den har med læreren (Manger, et.al, 2015, s. 69). Uavhengig av elevenes faglige nivå vil læreren ha en avgjørende innvirkning på elevenes læring og forhold til kunnskap og utdanning (Manger et al., 2015, s. 69). En positiv relasjon mellom elev og lærer er en av de faktorene som har størst effekt på læringsutbytte (Bergkastet, Duesund & Westvig 2015, s. 39). Det kan tyde på at elevene opplever en god relasjon med læreren sin og er dermed mer åpen for læring i faget. Slik som Ane nevnte ovenfor, i forhold til skryt, vil bruk av ros i tilbakemeldingene være sentralt for å skape en god relasjon mellom lærer og elev. Men på en annen side kan ros i form av «kjempebra» eller «supert» gi motsatt effekt av hensikten. Med dette må ros følges opp av en forklaring på hva læreren mener spesifikt at eleven har gjort bra for at den skal ha en god læringseffekt. Gir læreren kun generell ros så vil det ha så godt som ingen målbar effekt på læringsutbytte (Engh, 2010, s. 44). Det er dette vi har sett i resultatene tidligere, i forhold til innhold i fremoverrettede tilbakemeldinger, der elevene påpeker: de må være konkrete og konstruktive, men også påpeke positive sider. To av elevene påpekte også at den fremoverrettede tilbakemeldingen må knyttes opp mot målene:

«Når du får lavere enn 6er så vet du at det er noe du har gjort galt, så da er det ting du skal forbedre deg på. Og da bør de si i forhold til målene, siden det er det det handler om. At du har klart de og de målene, men de og de målene må du forandre på» Trude

«Egentlig hvilke kompetansemål jeg har nådd, hvilke jeg ikke har nådd, hva jeg har gjort bra og hva som må forbedres egentlig» Lisa

Nettopp dette kommer frem i «Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal» av Sadler (2010, s. 536). Her påpeker han at en tilbakemelding skal hjelpe eleven å forstå mer om læringsmål, prestasjon i forhold til målet og lære måter å bygge bro over gapet mellom deres nåværende- og ønskede status. Det er dette som blir kalt for effektiv tilbakemelding: altså en tilbakemelding som tar for seg elevenes ståsted og en uformell tilbakemelding der eleven enda har sjans til å påvirke lærings situasjonen (Sadler, 1989, s. 121). Ved dette kan man se at en avgjørende faktor for fremoverrettet tilbakemelding, er at den nettopp skal inneholde informasjon og hva eleven kan, hvordan eleven kan forbedre seg og strekke seg mot et høyere mål (Sadler, 1989, s. 121).

I intervjuet ble elevene spurt om de opplevde fremoverrettede tilbakemeldinger som hjelp på læring i faget:

«Ja, for da vet jeg mer konkret hva jeg må jobbe med for å bli bedre» Silje

«Ja, da viser hun at hun ser på hva du gjør og at hun faktisk vurderer deg på et skikkelig grunnlag. Da vet jeg at hvis jeg gjør det bedre, så ser hun det. Og da kan jeg forbedre meg» Mia

«Ja, det hjelper for da vet du hva som må til for å gjøre det bedre. Man endrer tankegangen, bedrer innsats og prøver litt hardere. Så får du mer ut av timen også da» Trude

Alle elevene opplevde at slike fremoverrettede tilbakemeldinger hjelper på deres læring i faget. Slik som vist ovenfor bestod disse begrunnelsene av at de da vet konkret hva de skal gjøre bedre neste gang, får en oppdatering på hvordan de ligger

an i faget, økt motivasjon og bedre innsats. Ane påpekte at det gjerne hadde vært enda mer til hjelp om de hadde samme aktivitet over en lenger periode eller hvis denne tilbakemeldingen kom skriftlig:

«Det hadde kanskje vært greit om vi hadde hatt en periode med de samme idrettene. Men sånn vi har det nå at vi har helt forskjellige idretter fra hver gang, så vil det være vanskelig å huske på hvis den er muntlig. Vi får kanskje mer nytte av den om den er skriftlig» Ane

Videre spurte jeg også om de opplevde disse tilbakemeldingene som nyttige. Slik som med læring, fikk også dette spørsmålet et entydig ja fra alle elevene. I den forbindelse påpekte samtlige av elevene at det er nyttig ettersom de da får vite hva som er bra, hvordan de ligger an og hva de kan gjøre bedre til neste gang, samt at dette var en viktig faktor for motivasjon i timene. Et interessant utsagn kom fra Lisa da jeg spurte henne om nytten av fremoverrettede tilbakemeldinger:

«Hvis jeg har gjort en innlevering så liker jeg at jeg får tilbakemelding på hva som er bra i oppgaven og hva jeg kan gjøre til neste gang for å få enda høyere for eksempel. For å gjør det bedre» Lisa

I forhold til innlevering er det her snakk om egentreningsplan som de har hatt nylig i en periode. Det man kan merke seg her er at hun påpeker at det er nyttig med slik info for å få «enda høyere». Her kan det tenkes at det er snakk om karakter. En slik tankegang tyder på at det ikke er læringsutbytte i form av økt kompetanse som er det mest sentrale, men det å få best mulig karakter eller måloppnåelse. Det at karakterer står sentralt hos elevene, kommer også til uttrykk da jeg i intervjuet stilte de spørsmål om hva som er det første de tenker på når de hører begrepet vurdering. Her uttrykker over halvparten av elevene at det første de tenker på er karakter. Dette er noe elevene har gitt uttrykk for ved tidligere spørsmål også. Her er tre eksempler fra Silje, Ane og Lisa:

Opplever du kjennetegn på måloppnåelse som hjelpemiddel og veiledning for å vite hva du skal lære i kroppsøving?

«Ja det er jo det. Jeg syntes kanskje vi ikke skulle fått karakterer på vitnemålet i gym, fordi hvis det er en god karakter som motiverer en person til å ha innsats i gym så er poenget med faget vekke syntes jeg. Med en gang du er ferdig med gym i 3.klasse så tenker de «yes, jeg fikk en god karakter i gym, nå trenger jeg aldri å tenke på det igjen». Og det er ikke det vi ønsker å oppnå med gymfaget». Silje

At karakteren trekker vekk poenget med faget i forhold til læringsutbytte finne vi også hos Ane. Da hun ble spurt om hun kunne tenke seg at noe var annerledes i faget uttalte hun:

«Ja jeg syntes kanskje av og til at... vi får jo karakter i gym. Og det tar kanskje av og til litt vekk... eller folk har innsats i gym fordi de vil ha god karakter, ikke for at de bryr seg om å ha gym. Meningen med gymfaget må jo være å på en måte å gi folk holdninger og kunnskap osv. Og det å få folk til å syntes at det er viktig å ta vare på egen helse og sånn. Men det at vi får karakterene, syntes jeg av og til tar vekk litt fokuset på det, siden folk gjør bare ting for å få god karakter» Ane

Her ser vi at Ane trekker frem at meningen med gym er å gi økt kunnskap, men at karakterene tar vekk fokuset på det. Lisa uttrykker samme tanker om karakterer da jeg stiller henne spørsmål om hun opplever vurdering som en hjelp og veiledning eller som en avsluttende sluttvurdering (karakter).

«Jeg føler at jeg burde føle at det er mer til hjelp, men på grunn av karakterpress så er det bare karakteren jeg tenker på. Den surrer rundt.. hvilken karakter får jeg nå.. jeg må få god karakter på en måte» Lisa

Et oppfølgingsspørsmål Lisa ble videre spurt om, var om hun hadde lært mer dersom karakterpresset hadde forsvunnet:

«Ja.. si hvis vi ikke hadde karakter i kroppsøving tror jeg at jeg hadde gjort det enda bedre, for jeg er hele tiden opptatt av at jeg må nå den karakter for jeg ønsker å ha den karakteren som standpunkt på en måte. Og da er det liksom.. hele veien det presset». Lisa

De tre utsagnene viser at elevene opplever at karakterpresset kan være med på å hemme deres læring i faget. Som tidligere nevnt består læring av både prosess og resultat. Det kommer til uttrykk her at elevene er mer fokusert på selve resultatet, altså karakter, enn prosessen. Dette kom også frem i delkapittel 5.1 ved at elevene drives i større grad av ytre motivasjon, karakter, enn en indre motivasjon. Med dette vil det være sentralt å finne ut hva er det som kan hjelpe dem å bli mer bevisst på egen læringsprosess enn kun læringsresultat. I VfL består mye av lærerens arbeid å hente inn informasjon om elevens faglige nivå og hvilke læringsstrategier elevene benytter for å tilegne seg kunnskap (Black & William, 1998b, s. 2). Ut fra dette kan det virke som om elevene trenger mer informasjon og bevisstgjøring rundt læringsstrategier slik at de kan bli mer bevisst på de forskjellige sidene ved læringsprosessen og læringsutbyttet som kommer ut fra denne.

Ut fra de resultatene som kommer frem her, sett i sammenheng med teori, ser det ut til at elevene opplever prinsippet fremoverrettede tilbakemeldinger som noe som er læringsfremmende. Noen elever påpeker at de gjerne skulle fått mer spesifikke fremoverrettede tilbakemeldinger som fokuserer på fremtidig læring. Det er dermed viktig at læreren gir tilbakemeldinger som inneholder informasjon om eleven sin læringsprosess, for eksempel læringsstrategier, som kan brukes i fremtidig læring. Det vil også her være nyttig å trekke frem resultatene fra kapittel 5.1, ved at læreren invitere til dialog rundt læringsmål og bruke læringsmålet aktivt i en slik fremoverrettet tilbakemelding. Resultatet tyder også på at elevene ser på fremoverrettede tilbakemeldinger som nyttig og at det gir dem større læringsutbytte i faget. På en annen side kan man stille spørsmål om de opplever disse fremoverrettede tilbakemeldingene som læringsfremmende på grunnlag av å få bedre karakter (læringsresultat) enn på grunnlag av læringsutbytte (læringsprosess og økt kompetanse). Dette er resultater vi kan se kommer frem i Sadler (2010, s. 536) sin undersøkelse der han viser til at elevene setter pris på og ser på fremoverrettede tilbakemeldinger som nyttige, men at tilbakemeldingene viser å ha liten innflytelse på elevenes læringsutbytte. I delkapittelet ovenfor ble det nevnt at man må bli flinkere til

å involvere elevene i utarbeiding av egne mål slik at de får et eierskap til egen læring og ser hensikten med bruk av mål. Gjennom en fremovermelding, kan lærer presenterer en plan for eleven og former den fremtidige læringsprosessen sammen med eleven slik at begge parter får et ansvar (Smith, 2009, s. 30). Hvis ikke elevene har full forståelse for læringsmålet og prosessen som fører han/henne til målet, kan fremovermeldingen bli forvirrende og ofte destruktiv for fremtidig læring. Dermed kan det tyde på at økt dialog rundt læringsprosess og læringsmål, kan gjøre den fremoverrettede tilbakemeldingen mer læringsfremmende for elevene. På denne måten kan elevene bruke denne tilbakemeldingen i sin læringsprosess som kan være med på å øke læringsutbyttet i faget, da i form av økt kompetanse.

5.3 Egenvurdering

Resultatene viser at alle elevene opplever å få vurdere seg selv i kroppsøving, men to av elevene påpeker at de opplever det mer sjeldent enn hyppig. Alle elevene opplever at egenvurdering finner sted ved slutten av perioder eller på slutten av året.

«Vi får alltid ut sånn skjema, så krysser vi ut, så leverer vi dem inn. Så har vi samtale med læreren» Amalie

«Du må sette opp i forhold til hva du syntes du gjorde bra, hva du gjorde dårlig og hva du kan forbedre deg på. Så da vurderer du deg selv» Trude

«På slutten av hver termin så svarer man på det egenvurderingsskjemaet. Det er det med lavt, høyt og middels. Men sånn som den midttermin samtalen så spurte han jo også hvordan jeg syntes det gikk så vi får lov å gi en egenvurdering flere ganger» Ane

Ovenfor ser vi at den ene kroppsøvingslæreren benytter seg av et avkryssningsskjema, mens den andre lar elevene skrive fritt under punkter med spørsmål som «Hva har du gjort?», «Hva var bra?», «Hva kan bli bedre på?», «Hva har du lært?».

«Egenvurdering» er ett av de fem prinsippene som kommer frem hos Black and Wiliam (2009, s. 8) og er også det siste av de fire prinsippene den nasjonale satsingen bygger på (Utdanningsdirektoratet, 2015f, s. 1). Egenvurdering kommer frem i

opplæringsloven (2009, §3-12) som en del av underveisvurderingen, der det blir påpekt at elevene skal delta aktivt i eget arbeid, egen kompetanse og egen fagutvikling. Videre kommet det frem at for å øke elevenes læringsutbytte stilles det krav til at elevene skal delta i vurderingsarbeidet med egenvurdering (Opplæringslova, 2009, § 3-12). Elevene har dermed en rett og krav på å gjennomføre egenvurdering. Alle elevene i undersøkelsen påpeker å ha fått vurdert seg selv. Nedenfor ser vi to utsagn fra Lars og Lisa, i forhold til spørsmål om de har opplevd å få vurdere seg selv i kroppsøving:

«Ja vi har fått vurdert oss selv i hvordan vi gjør det i ballspill, teknikk, bevegelighet, styrke. Ikke etter hver enkelt time og sånn. Men ved halvår eller helår har vi fått vurdert oss selv. Så har læreren sett på det etterpå og snakket med hver enkelt» Lars

«Det er for eksempel når vi er ferdig med en periode, så fyller alle inn en egenvurdering om hvordan denne perioden har vært, hva du har fått til, hva du ikke har fått til og hva du har lært. Så sender vi det inn til læreren og så sier hun seg enig eller ikke enig og skriver tilbake til deg» Lisa

Både Lars, Lisa, Ane og Amalie påpeker at læreren har en samtale med dem eller gir en form for bekreftelse på egenvurderingen. Det ser dermed ut til at begge kroppsøvingslærerne gir elevene en respons, i form av en samtale eller tilbakemelding, på egenvurderingen. Ifølge Black & Wiliam (2009, s. 13) er det viktig at en egenvurdering blir gjennomført med et formål og ikke bare som en aktivitet. Dersom egenvurderingen ikke blir brukt i en større sammenheng i undervisningen så vil det ikke være til nytte for elevene å vurdere seg selv. En egenvurdering bør fra lærerens side brukes som grunnlag for samtale om videre arbeid for eleven i faget. En slik dialog kan bidra til å få frem informasjon som kan påvirke eleven sin evne til selvregulering (Black & Wiliam, 2009, s. 13). Det kan tyde på at kroppsøvingslærerne i begge klassene bruker egenvurderingen til et formål og ikke bare som en aktivitet. Ved at kroppsøvingslæreren gir tilbakemelding eller har samtale rundt egenvurderingen med elevene, så kan dette være med å utnytte potensialet egenvurdering kan ha på elevenes selvregulering og selvbevissthet i forhold til egen læring. Black og Wiliam (2009, s. 13) trekker frem nettopp dette, ved å påpeke at

egenvurdering handler om å ta ansvar for egen læring, som igjen kan være med å utvikle selvregulerte og autonome elever. Egenvurdering kan da hjelpe elevene til å forstå vurderingsprosessen og i større grad ta ansvar for egen læring. En dialog mellom elev og lærer i forhold til elevenes selvoppfattede læring, som blir trukket frem ovenfor her, kan være med på å bidra til at elevene opplever kroppsøvingsfaget som noe mer enn å lære aktiviteter og idretter. En slik undervisning kan være med å bidra til å stimulere til refleksjon- og bevissthet over egen læring blant elevene (Black & Wiliam, 2009, s. 14; Leirhaug, 2016, s. 27). Ut fra dette kan man se at egenvurdering er en viktig del av formativ vurdering og kan fungere bra for elevene og deres selvbevissthet over egen læring. Et annet spørsmål som elevene ble stilt, var om de selv opplever egenvurdering som læringsfremmende eller hemmende:

«Du får reflektert over det du gjorde på en annen måte, for du blir nødt å tenke over hva du egentlig gjorde nå nettopp. Istedenfor å tenke «nå gjorde jeg det sikkert bra», og ikke tenke mer over den gymtimen. Da tenker du «oi gjorde jeg det bra eller må jeg faktisk skjerpe meg?» Mia

«Ja, du tenker over selv hva du har gjort bra, hva du har gjort dårlig og hva jeg kan gjøre bedre. Og da får du mye mer innblikk» Trude

«Ja, det er viktig å reflektere over hva jeg har gjort bra og hva jeg kan for å bli oppmerksom på hva jeg kan bli bedre på til neste gang» Silje

Alle elevene uttrykker at egenvurdering er læringsfremmende. Begrunnelsene, slik som vi ser ovenfor, omhandler at de får en større oppfattelse i forhold til hva som har blitt gjort, selvinnsikt på eget arbeid, innsats, refleksjon og innblikk rundt egen læring og bevissthet på hva som kan gjøres bedre. Dette ser vi igjen samsvarer med teori rundt at elevene blir mer selvbevisst og selvregulerte gjennom egenvurdering. I en egenvurdering kreves det at eleven må klare å beskrive egne læringsstrategier, kvalitet på tilfanget av kunnskap og kompetanse, samt kunne se hvilken vei han eller hun må gå videre i arbeidet (Wølner, 2013, s. 117). Egenvurdering krever at elevene har god kjennskap til og forståelse for kompetansemålene. Det er også sentralt at elevene her klarer å vurdere sin egen kompetanse opp mot disse målene. Gjennom en slik systematisk refleksjon og bevisstgjøring av egen nåværende kompetanse, vil det være

mulig å øke måloppnåelsen sin gjennom egenvurderingen (Høines, 2009, s. 144). I tidligere kapitler har det blitt påpekt at man trenger å involvere elevene mer inn i vurderingsarbeidet gjennom å forme den fremtidige læringsprosessen sammen med eleven. Egenvurdering kan være med på å gjøre elevene selvregulerte gjennom å gi dem medansvar rundt egen læring, samt bevisstgjøre dem på egen læringsprosess og læringsstrategier som igjen kan øke læringsutbyttet hos elevene.

Elevene ble videre spurt om hvordan de opplever det å vurdere seg selv:

«Det er vanskelig. Jeg vet ikke helt om jeg ser ting feil eller om jeg ser ting riktig. Jeg vet ikke helt hvordan læreren vurderer oss» Lisa

«Det er jo vanskelig. Hvertfall i gym, eller jeg syntes målene... vi skal jo vurdere oss selv, eller han skal jo vurdere oss i forhold til de målene. Og da er det vanskelig hvis vi tolker de målene på forskjellige måter, for de kan jo tolkes. Men det er jo kanskje litt det og som gjør det viktig at man har egenvurdering. At ikke bare læreren kan bestemme «sånn tolker jeg målene, sånn er det, sånn skal gymfaget være». At han åpner litt for diskusjon for hvordan vi tolker målene. Men da må det være at vi har egenvurdering fordi han lurar på hva vi tenker. Og er åpen for å diskutere det. Ikke sånn «nå skal jeg se hvor god selvinnsikt hun har i forhold til det jeg har bestemt». For da hjelper det jo ikke. Da ser jeg ikke poenget det» Silje

«Jeg syntes det er skummelt. For du vet aldri om læreren er enig. Så da tenker jeg at jeg tar meg selv på en stabil karakter. Slik at jeg vet at jeg ikke er høy på meg selv, at jeg ikke setter en 6er. Jeg syntes det er så skummelt» Amalie

Samtlige av elevene viser en viss usikkerhet rundt det å vurdere seg selv. Det kan tyde på at det kommer av at de ikke har full forståelse for læringsmålene og at det dermed er vanskelig å vurdere egen kompetanse opp mot disse målene. Ovenfor ser vi tre utsagn som påpeker egenvurdering som vanskelig og skummel. Silje trekker frem læringsmål ved å påpeke at det er vanskelig å vite hvordan man skal tolke disse. Hun påpeker at læreren må vær åpen for å diskutere hvordan man skal tolke målene slik at de får en felles forståelse som kan gjøre det lettere å vurdere seg selv. Lisa viser en usikkerhet rundt hvordan man skal tenke «ser jeg ting feil eller ser jeg ting riktig».

Det samme påpeker Amalie ved at «du vet aldri om læreren er enig». Resultatene henger sammen med Black & Wiliam (1998b, s. 6) sin teori rundt egenvurdering. De påpeker at elever er generelt ærlige og pålitelige i å vurdere både seg selv og hverandre; de kan til og med være for harde på seg selv. I forhold til egenvurdering virker det som om samtlige av elevene syntes det er greit å være ærlig, men at de er for harde mot seg selv ved at de ikke tør å gi seg selv god vurdering. Black og Wiliam (1998b, s. 6) påpeker videre at hovedproblemet er at elevene kun kan vurdere seg selv når de har et tilstrekkelig klart bilde av målene som læringen er ment å oppnå. Det at elevene trenger å ha full forståelse for læringsmålet, har vi i delkapittel 5.1 sett har vært en mangel. Dermed ser vi at det vil være sentralt å ha en dialog rundt læringsmålet for dette prinsippet også, slik at begge parter, lærer og elev, har en felles forståelse rundt målet som elevene skal vurdere seg selv etter. Ut fra resultatene kan det også virke som om lærer trenger å kommunisere bedre rundt hva egenvurderingen skal inneholde og hva som forventes, slik at eleven føler en større trygghet i det å vurdere egen læring.

Tidligere nevnt påpekte alle elevene at de kun får utføre egenvurdering ved slutten av perioder eller på slutten av skoleåret. Et interessant utsagn kom fra en av elevene da jeg spurte henne om hun opplevde egenvurdering som læringsfremmende eller hemmende:

«Du blir mer obs på hva de forventer av deg. Men det er gjerne litt sent da det er så nærme terminen, for da er den vurderingen ferdig liksom. Igjen, det er bare noe du krysser ut så er du ferdig med det liksom» Ane

Ut fra det elevene uttaler om egenvurdering kun skjer i perioder, og det Ane her poengterer at «det er litt sent da det er så nærme terminen» så kan det virke som om egenvurdering må finne sted i slutten av undervisningstimer også. Hyppigheten av egenvurdering ser ut til å måtte øke, for å kunne få utnytte det maksimale potensiale av prinsippet. I forhold til Ane sin uttalelse av at egenvurderingen kommer for sent kan knyttes opp mot Smith (2009, s. 31). Han trekker nettopp frem dette ved å vise til Black og Wiliam som uttaler at «tilbakemelding er bortkastet om ikke elevene kan gjøre noe med den» (Black og Wiliam 2006, referert i Smith, 2009, s. 31). Gregory,

Ved å invitere elevene til å vurdere sitt eget arbeid, kan være med på å utvikle en dyp forståelse av læringsmålet hos elevene (Smith, 2009, s. 36). For å øke elevenes

læringsutbytte stilles det dermed krav til at elevene skal delta i vurderingsarbeidet med egenvurdering. Cameron & Davis (2011, referert i Wølner, 2013, s. 92) trekker også frem dette ved at «når eleven er involvert i egenvurdering, gir de seg selv en regelmessig og umiddelbar beskrivende tilbakemelding for å veilede egen læring. De blir mer aktivt involvert i en læreplan som ellers kan virke irrelevant for deres liv og personlige erfaringer». For å få brukt egenvurdering til å skape mer selvregulerte- og bevisste elever i forhold til egen læring, må egenvurderingene skje mer regelmessig, slik at elevene kan få tid til å forbedre seg. Det vil også være sentralt at læreren meddeler til elevene hvorfor de gjennomfører egenvurderingen. Egenvurderingen kan da brukes som en del av læringsprosessen i forhold til at elevene blir mer reflektert rundt egne læringsstrategier og får en økt forståelse av læringsmålet. For at læreren skal få eleven til å skrive en utfyllende og reflektert nok egenvurdering, må læreren forhånd kommunisere godt hva den skal inneholde. Det vil også være sentralt at elevene vet hva de skal vurdere seg selv etter slik at elevene tør å være åpen og reflektert rundt egen læring.

5.4 Hverandrevurdering

På den ene skolen har elevene nettopp hatt en periode der de har hatt elevstyrte timer. På slutten av disse øktene har elevene fått beskjed fra lærer å gi muntlig tilbakemelding til de som har styrt timen. Ut fra dette uttaler halvparten av utvalget at de har opplevd hverandrevurdering:

«Det er sånn når vi har disse elevstyrte timene, så har vi denne runden på slutten der han spør om noe vil si noe, om det var noe bra om det var noe negativt og sånn. Kommentarer fra klassen. Og da gir folk tilbakemelding til hverandre» Silje

«I den elevstyrte gymtimen har vi gått sammen og snakket om ting i plenum og da har de andre gitt ros og tilbakemelding, hva som var bra og hva som var dårlig» Lars

Silje viser til at i disse timene skulle de påpeke hva som var bra og hva som var mindre bra til hverandre, det samme uttaler Lars. Ut fra dette virket det som om

elevene ga hverandre mer en form for tilbakemelding enn fremoverrettet tilbakemelding. På samme måte som fremoverrettet tilbakemelding fra lærer, bør hverandrevurderingen være konstruktiv og peke mot neste steg i læringsprosessen, slik at elevene kan hjelpe hverandre med å utvikle seg. Resultatene ovenfor viser at de påpeker mer «ris og ros» uten å vise hvordan medelevene kan utvikle seg videre i læringsprosessen. Ved bruk av hverandrevurdering kan elevene bli viktige læringsressurser for hverandre samtidig som de selv får innsikt i eget læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2015d, s. 3). Det vil dermed være sentralt at elevene gir hverandre en tilbakemelding som påpeker hva som kan bli gjort videre. Hverandrevurdering er et av de fem prinsippene til Black og Wiliam (2009, s. 8) og skal fungere som en aktivitet som kan være med på å styrke en formativ vurderingspraksis (Black & Wiliam, 1998b, s. 6). Selv om hverandrevurdering ikke er et eget prinsipp hos Utdanningsdirektoratet (2015f, s. 1) sine fire prinsipper for god underveisvurdering, så kommer dette begrepet her frem under prinsippet «egenvurdering». Den resterende halvdel av utvalget har ikke opplevd å vurdere hverandre i kroppsøving. At det er kun en av to skoler som her har opplevd hverandrevurdering i kroppsøving henger i tråd med Leirhaug og Annerstedt (2015, s. 10) sine resultater fra artikkelen «Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education». Resultatene viser her at flere av kroppsøvingslærerne påpeker at de ikke har bruker hverandrevurdering i kroppsøving. Kun en av skolene trekker frem at de praktiserer dette (Leirhaug og Annerstedt, 2015, s. 10).

Elevene ble videre spurt om læringsmiljøet hadde noe å si i forhold til det å vurdere hverandre:

«Ja, hvor godt forhold vi har, avgjør hvor godt vi tar det. Har vi et godt forhold, så skjønner liksom alle at det er ikke vondt ment, det er bare for at vi skal bli bedre» Ola

«Hvis man har et veldig dårlig klassemiljø så vil enkelte være redd for å si noe, fordi de ikke tør. Kanskje de er redd for noe.. så det kan spille inn.» Ane

«Ja, du tør ikke å rette på noen hvis du ikke kjenner de så godt eller er trygg på de» Mia

Ola uttaler at et godt klassemiljø er avgjørende for hvordan man tar til seg tilbakemeldingen fra medelevene. Ane trekker frem at noen gjerne ikke tør å uttale seg dersom man har et dårlig klassemiljø. Mia trekker frem det samme ved å si at man må være trygg på hverandre for å tørre å rette på noen. I uttalelsene kan vi se at et læringsmiljø har noe å si for hvor mye konstruktiv kritikk man tør å si, samt hvordan medelevene tar denne kritikken. Hverandrevurdering er en vurderingsaktivitet som krever et godt og trygt læringsmiljø, der tilbakemeldingene elevene gir til hverandre baserer seg på faglige prestasjoner ut fra forhåndssatte faglige kriterier (Utdanningsdirektoratet, 2015d, s. 3). Et godt læringsmiljø vil bestå av gjensidig respekt og positive relasjoner mellom lærer og elev, og elevene seg imellom (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 221). Leirhaug (2016, s. 86) påpeker også at hverandrevurdering forutsetter et trygt og åpent læringsmiljø. Et godt læringsmiljø kan være med på å bidra til gode skolefaglige prestasjoner og videre motivere elevene til å bidra til et godt læringsmiljø (Manger et al., 2015, s. 113). Det vil også være sentralt at læreren legger til rette for et oppgaveorientert læringsklima. Denne type læringsklima legger vekt på innsats og fremgang. Her er læreren opptatt av å gi alle likeverdig annerkjennelse og oppmerksomhet uansett ferdighetsnivå og prestasjoner (Ommundsen, 2006, s. 49).

«Jeg føler alle på en måte får «åå, bra jobba». Og hun oppmuntrer oss til å skryte av hverandre og. Så det er jo hvert fall positivt tenker jeg. Så jeg føler at alle blir sett på en eller annen måte» Trude

«Han pleier å gå rundt å snakke med oss alle. De som ikke får det til få jo litt ekstra sånn at de kommer i gang. Og etterpå så går han rundt til resten, så jeg syntes det er veldig fint» Lars

«Mhm, faktisk veldig. Hun er veldig sånn at hun tar vare på alle rundt seg. Hun er opptatt av at alle skal klare å gjennomføre ting. Så hun tilrettelegger ganske godt for oss selv elever som ikke kan gjøre en aktivitet» Lisa

Ovenfor ser vi noen av uttalelser på om elevene opplevde å få like mye oppmerksomhet av lærer uansett ferdighetsnivå. Både Trude, Lars og Lisa viser til at kroppsøvingslæreren går rundt til å gir oppmerksomhet til alle elevene. De trekker frem at dette både for å veilede og skryte. Ut fra dette tyder det at de får likeverdig annerkjennelse og oppmerksomhet av lærer, uansett ferdighetsnivå og prestasjoner. Det kan tyde på at det er et oppgaveorientert læringsklima som ligger til grunn i begge klassene. Et slikt klima bidrar til at elevene kan ta valg og gi innflytelse, samt at det er åpent for å prøve og feile i læringsarbeidet. I et oppgaveorientert læringsklima vil elevene også få mulighet til å lære ved å samarbeide med hverandre (Ommundsen, 2006, s. 49). Med dette kan vi se at et inkluderende læringsmiljø vil være sentralt for elevenes læring i faget, samt vil påvirke utbyttet elevene får rundt det å vurdere hverandre. Alle elevene som deltok i intervjuundersøkelsen påpeker at læringsmiljøet er godt, at det er rom for å prøve og feile, samt at læringsmiljøet er trygt og åpent. Det kan dermed tenkes at et godt læringsmiljø, der det er rom for læring, kan påvirke hvor stort læringsutbytte elevene får av hverandrevurdering. På en annen side, uavhengig av godt forhold til medelever, kan elevene føle på et personlig ubehag med det å vurdere hverandre:

«Jeg syntes det er ekkelt. Fordi det er vennene dine du skal gi kritikk til. Og siden det er vurdering i faget så vil du hjelpe dem til å få den beste vurderingen. Så vi vil ikke påpeke feil som gjerne læreren ikke har fått med seg, så det er dumt» Ane

«Jeg syntes det er vanskelig. Jeg vet ikke hvordan eller hva jeg skal vurdere selv om jeg har kriteriene fremfor meg. Så vet jeg ikke hvordan jeg skal vurdere de. Hvilke karakterer jeg skal sette, hva jeg skal vektlegge mest, hva jeg ser og ikke ser» Lisa

Ane opplever at det er ekkelt å gi medelevene vurdering ettersom hun ikke vil påpeke feil læreren ikke har fått med seg. Lisa viser usikkerhet rundt hvordan hun skal vurdere. Men ikke alle elevene følte på negative emosjoner rundt det å vurdere hverandre:

«Ja det er ganske kjekt at ikke bare læreren kan fortelle hva som var bra og hva som var dårlig. Læreren har et perspektiv på det, mens elevene kan ha et annet» Lars

«Det er jo annerledes, blir litt mer mottakelig for tilbakemelding når det er en på min egen alder og en jeg har en relasjon til enn fra en lærer for eksempel» Ola

«Jeg opplever det som positivt. Da får du perspektivet fra klassekameratene også. Og det kan være bra det også» Mia

Lars, Ola og Mia trekker frem at det er positivt å få tilbakemelding fra medelevene ettersom de kan ha et annet perspektiv enn læreren. I resultatene ovenfor ser vi dermed at det er blandede opplevelser rundt det å vurdere hverandre og i hvor stor grad dette kan oppleves som læringsfremmende. Halvparten av elevene opplever det som kjekt eller positivt å få vurdering fra medelever. De samme elevene opplever det også greit å vurdere sine egne medelever. Resterende av elevene påpeker at de ikke opplever de har grunnlag til å vurdere hverandre, eller at de syntes det er vanskelig å sette karakter på en medelev. De samme elevene syntes også det er rart å vurdere sine egne medelever. Deler av resultatene henger i tråd med Smith (2009, s. 36) som viser til Leicht (2007) sin undersøkelse. I denne undersøkelsen kom det frem at elevene liker vurderingen når de blant annet fikk fremovermelding fra en medelev. Videre viste det seg at elevene ville gjerne være med på å gi fremovermelding til hverandre, gjerne etter gruppearbeid eller arbeid med oppgaver i par. Elevene i Leicht (2007, referert i Smith, 2009, s.36) sin undersøkelse påpekte at de liker mindre å sette karakter på hverandres arbeid, men ved å gi en fremoverrettet tilbakemelding kunne de selv få en dypere forståelse av oppgavens tema (Smith, 2009, s.36). Ovenfor ser vi at Lisa uttrykker at «(...) jeg vet ikke hvordan jeg skal vurdere de. Hvilke karakterer jeg skal sette, hva jeg skal vektlegge mest, hva jeg ser og ikke ser». Tidligere i diskusjonsdelen ble det lagt frem at omtrent halvparten av utvalget koblet begrepet vurdering opp mot karakter. Det kan tenkes at elevene gjør det samme her, da resultatene viser at samtlige av elevene tenker at de skal gi hverandre karakter istedenfor fremoverrettede tilbakemeldinger, slik som Lisa ovenfor. I artikkelen «It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers'

engagement (or not) with assessment for learning» av Leirhaug og MacPhail (2015, s. 633) trekkes det frem en uttalelse fra en av kroppsøvingslærerne: «I have not used peer-assessment, but I remember I asked [the students] about it, and the reaction to it was relatively negative. However, the frame was that they should put a grade on each other's performance or competence. It's very easy when we talk about assessment, to think grading, and start discussing grading. But if we really mean an assessment, more like guidance, then it, of course, becomes another matter. Then I think peer-assessment will be ok, in for example basketball and whatever else we do. It will be very good for students to tutor each other. But, you know, we do not often think about it that way, because when we talk about assessment we talk about numbers»

(Leirhaug og MacPhail, 2015, s. 633). Her kommer det frem at elevene hadde negativ reaksjon til hverandrevurdering, da de trodde de skulle gi hverandre karakterer, ettersom når man snakker om vurdering så er det ofte snakk om tall. Med dette kan man se at resultatene henger tett sammen med Leicht (2007, referert i Smith, 2009, s.36) og Leirhaug & MacPhail (2015) sine resultater rundt hverandrevurdering og karakterer. Ettersom elevene skal gi hverandre fremoverrettede tilbakemeldinger på lik linje slik som de skal få av lærer, altså hjelpe hverandre å finne veien videre, så skal ikke elevene oppleve hverandrevurdering som det å gi hverandre karakter. For å få til en hverandrevurdering som peker fremover og som kan være med på å skape læring, vil det dermed være sentralt at kroppsøvingslæreren gir en utdypende forklaring på hva som forventes av innhold i hverandrevurderingene elevene gir hverandre. På denne måten kan elevene oppleve hverandrevurdering som læringsfremmende i større grad.

Et spørsmål elevene ble spurt om var hvordan de opplever at hverandrevurdering kan hjelpe på deres læringsutbytte i faget:

«Da får jeg vurdering fra de som faktisk drev med opplegget mitt da. Og det kan være nyttig siden læreren vet gjerne hva som er bra opplegg, men elevene vet om det faktisk fungerte for dem. Dermed syntes jeg det er nyttig» Lars

«Ja, det er ingen grunn til at det ikke kan være det» Mia

«Man får jo mer tilbakemelding, og tilbakemelding er jo alltid bra. Men om man opplever den tilbakemeldingen som ikke så greit så vil det jo ikke hjelpe tenker jeg» Ane

«Jeg tenker det er mer rettferdig hvis det kommer fra læreren enn elev»
Amalie

Her kan vi se at det er litt blandende tanker blant elevene rundt hverandrevurdering og læring. Lars syntes det vil være nyttig å få vurdering av medelever ettersom de har gjennomført aktivitetene i den elevstyrte timen, og dermed har de gjerne et bedre grunnlag til å si noe om opplegget Lars hadde med dem. Mia trekker frem at det ikke er noen grunn til at hun ikke kan få utbytte av hverandrevurdering, mens Ane og Amalie påpeker at det vil være bedre om denne vurderingen kom fra en lærer.

Elevene ble også spurt om de så på hverandrevurdering som læringsfremmende eller læringshemmende. De fleste elevene uttalte at de opplevde hverandrevurdering som både fremmende og hemmende. Kun tre av elevene så på dette som læringsfremmende:

«Kanskje litt begge deler... det spørs litt om du liker å høre andre sine meninger eller ei» Lisa

«Det er vel litt fremmende, men jeg vet ikke om det er den viktigste måten å lære på da» Lars

«Det kan gå begge veier. Hvis du er ærlig kan det være læringsfremmende, men hvis du er uærlig for du er redd for å såre noen så vil det være hemmende» Trude

«Fremmende, det at jeg får en tilbakemelding fra en elev syntes jeg er lettere å ta til meg» Ola

«Læringsfremmende. Medelever tør gjerne å si det på en annen måte enn læreren. Gjerne litt mer ærlig, men ikke på en negativ måte. Tilbakemeldingen blir veldig personlig, mens læreren har jo mange elever» Mia

Både Lars og Ola påpeker at det er læringsfremmende med hverandrevurdering og Ola uttaler at det er lettere å ta til seg en tilbakemelding fra en elev enn lærer. Det at begge guttene uttrykker at hverandrevurdering er læringsfremmende, kan tyde på kjønnsforskjeller i forhold til det å gi og motta tilbakemeldinger fra elevene. At det kun er to gutter med i undersøkelsen kan være en svakhet i den interne validiteten. Det ville vært interessant å sett nærmere på hvordan flere gutter opplever hverandrevurdering for å se om det er forskjeller mellom jenter og gutter i forhold til dette. Derimot opplevde en av jentene hverandrevurdering som læringsfremmende, mens resterende jenter i utvalget uttrykket at det hadde blandende følelser rundt hverandrevurdering. Dette var basert på usikkerhet og ubehag rundt det å få tilbakemelding fra medelever samt at de var redd for å såre medelevene ved å gi vurdering til dem. Deler av disse resultatene faller vekk fra det som kommer frem i forhold til teori om hverandrevurdering. I følge Wølner (2013, s. 117) kan eleven som får fremovermelding være åpen for vurdering av likesinnete, mens vurdereren selv kan lære mye av å formulere sin forståelse av oppgaven slik at den andre eleven forstår det. Noen av elevene uttrykker at de er åpen for vurdering av likesinnete. På en annen side kan vi se at flere av elevene påpeker at de ikke tør å være ærlig i frykt av å såre medeleven de vurderer, samtidig som de også tror at vurderingen de får av medelevene er uærlig. En uærlig hverandrevurdering påpeker elevene innebærer for mye positiv tilbakemelding og for lite konstruktiv kritikk. Begrepet ærlighet kommer også frem i Leirhaug og Annerstedt (2015, s. 10) sine resultater. Resultatene viser at samtlige av kroppsøvingslærerne uttrykker skepsis rundt bruk av hverandrevurdering på grunnlag av at det kan være vanskelig for elever å være ærlig når de skal vurdere medelevene sine (Leirhaug & Annerstedt, 2015, s. 10). I Leirhaugs (2016, s. 86) doktorgradsavhandling trekker han frem at det kan være bra at kroppsøvingslærere har vært litt skeptisk og nølende til å starte med hverandrevurdering. Han trekker frem at «uten et solid forarbeid med å klargjøre kriterier og rammer for hva og hvordan det skal gis vurderinger, er det overhengende fare for at elevene stort sett vil kommentere god innsats og jobbing framfor å bidra med meningsfull læringsrettet feedback» (Leirhaug, 2016, s. 86). Læreren må altså hjelpe elevene med å fortelle dem hvordan de kan gi en god vurdering. Leirhaug (2016, s. 86) påpeker at læreren kan informere elevene om at hverandrevurdering handler om å støtte en læringsprosess og ikke å dømme en ferdig prestasjon. Et læringsmiljø der elevene kun gir hverandrevurdering

med fokus på det positive sider uten å poengtere hva som kan forbedres, vil ikke være med å gi økt læringsutbytte til elevene (Leirhaug, 2016, s. 86). I resultatene som er lagt frem her, kan det se ut til at det trengs en tydeligere innføring og kommunikasjon, mellom lærer og elev, rundt hva hverandrevurdering er og hva det skal bidra til. Dette kan være med på å gjøre det lettere for elevene å vurdere hverandre samt gi gode fremoverrettede tilbakemeldinger og klare å se på nytten av få og gi vurdering til sine medelever, som noe som er læringsfremmende.

5.5 Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring

Resultatene viser at diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring ikke kommer tydelig frem i undervisningen. Dette uttrykker elevene ved at de ikke opplever at dette prinsippet er en del av kroppsøvlingslærerens vurderingspraksis:

«Nei det blir uttøying også går vi. Så vi diskuterer ikke hva som var bra og dårlig» Ola

«Vi har sånn når vi tøyer, en liten samtale, og da sier han kanskje hvis det er noe som har vært bra «dette var bra i dag» eller om noe kunne vært bedre «dette må vi jobbe mer med». Men ikke noe sånn fast mer enn det. Mer som en kommentar» Silje

«Nei han pleier ikke å snakke om...han snakker om innsatsen var god og noe sånn. Men ikke noe konkret at han snakker om at vi var flink til en spesifikk ting» Lars

«Det blir at hun sier til oss hva vi har vært god på i timen» Amalie

Silje påpeker at læreren forteller på slutten av timen med «hva som var bra og hva som var mindre bra», men at det ikke oppstår noen faglige diskusjoner. Lars og Amalie trekker frem at læreren gir tilbakemeldinger på innsats og hva de var god i. Det kommer ikke frem at det oppstår noen faglig samtale eller diskusjon underveis i undervisningen. Dette kan tyde på at det er en mangelfull vurderingspraksis i forhold til Black og Wiliam (2009, s. 8) sitt prinsipp rundt det å skape diskusjoner- og

situasjoner som avdekker læring. Prinsippet innebærer blant annet at læreren bygger på et dialogisk undervisningsprinsipp, det vil si en undervisning som bygger på en felles samtale mellom læreren og elevene. En slik samtale skal blant annet stimulere til større elevdeltakelse og krever at læreren har faglig og relasjonell kompetanse (Christensen & Stokke, 2017). Læreren vil her stille åpne, faglige spørsmål til elevene og bygge en samtale videre på elevenes bidrag.

For å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring spiller læringsmiljøet i klassen en sentral rolle. Læringsmiljøet kan ha mye å si på hvor mye elevene tør å delta i diskusjoner i fellesskap. Elevene ble bedt om å beskrive læringsmiljøet i sin klasse:

«Jeg syntes det egentlig er ganske bra. Jeg syntes ikke vår klasse er som alle andre klasser. Jeg syntes man er mye mer grei og hyggelig med hverandre og godtar at folk gjør feil. Så det syntes jeg er veldig bra» Ane

«Veldig bra. Det er ikke så mye press på å klare ting liksom. Det er selvsagt litt konkurranse mellom elever, men man blir ikke utstøtt m man ikke gjør det like bra. Vi er ganske positiv og tar vare på hverandre» Lars

«Nå går det veldig bra. Jeg føler alle er veldig trygg på hverandre og vi tør å gjøre ting foran hverandre uten å være redd for hva andre tenker og syns. Og det er ganske gøy» Mia

«Det er jo bra. Det er ingen som dømmer og alle har rom for å lære, for eksempel så har vi gymtimer som er styrt av oss som vi lager en plan og da er det ingen som ler hvis man gjør feil eller hvis man ikke klarer øvelsene» Ola

Ovenfor er det blitt trukket frem utdrag fra noen av elevene. Alle elevene uttrykker at de har et åpent, positivt og støttende læringsmiljø. De påpeker alle at det er trygt, rom for å prøve og feile samt at det er rom for læring. Læreren har ansvar for å skape et læringsmiljø hvor elevene føler seg trygg og tør å ta utfordringen med å utlevere refleksjon rundt sin egen læring. Gjennom god tilrettelegging hvor det er godtatt å uttale seg om hva som er vanskelig, misforstått og usikkert, vil det være enklere å underveisevurdere elevene (Wølner, 2013, s. 98). Ut fra disse uttalelsene, samt det som

har vært trukket frem om læringsmiljøet i tidligere delkapitler, virker det som om begge disse klassene har et trygt læringsmiljø der det er åpent for å diskutere og reflektere sammen i timene uten å bli dømt. Likevel ser det ut til å være mangelfullt med en slik refleksjon i timene. Noe som er med på å svekke den interne validiteten i dette delkapittelet er at intervju spørsmålene ikke er gode eller utfyllende nok i forhold til det gjeldende prinsippet. Ved en senere anledning vil det være interessant å spørre mer om elevenes egen refleksjon i forhold til faglig diskusjon i timene: hvordan de tenker dette hadde vært i forhold til økt forståelse og læring i faget. Selv om elevene uttaler at de ikke opplever det aktuelle prinsippet i kroppsøving, så vil det være aktuelt å høre med dem hvordan de tror de hadde opplevd dette prinsippet som læringsfremmende eller ei.

«Å skape situasjoner og diskusjoner som kan avdekke læring» er det eneste prinsippet som ikke kommer frem i satsingen hos Utdanningsdirektoratet (2015f, s. 1). Utdanningsdirektoratet (2015f, s. 1) påpeker det at «det er særlig fire prinsipper som er sentrale for å få til en læringsfremmende undervisvurdering. Disse fire prinsippene er forskningsbaserte og en del av forskrift til opplæringsloven». Prinsippene hos Utdanningsdirektoratet bygger på blant de prinsipper denne oppgaven har vektlagt. Man kan dermed stille spørsmål til hvorfor det siste prinsippet til Black og Wiliam (2009, s. 8) ikke finner sted blant de fire prinsippene til Utdanningsdirektoratet (2015f, s. 1).

Tidligere har vi sett på andre prinsipper som kan være med å tilfredsstille punktet «diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring», slik som deling av mål, fremoverrettet tilbakemelding, egenvurdering og hverandrevurdering. Her har elevene mulighet til å få reflekterte samtaler som kan avdekke læring, både med lærer alene (fremoverrettet tilbakemelding), i felleskapet i klassen (klargjøring av mål) og med medelevene (hverandrevurdering). I tillegg kan prinsippet fungere som en god måte på å få gode diskusjoner med elevene rundt læringsmål og læringsprosess. Prinsippet kan dermed være et prinsipp som også kan være med på å avdekke mangler som fremkommer i de fire resterende prinsippene (mangel på aktivt samspill, dialog og elevmedvirkning). Black & Wiliam (2009, s. 25) påpeker at de ulike prinsippene i VfL ikke kan ses isolert fra hverandre. I en klasseromsdiskusjon vil det være krav om at elevene har en tanke om hva de skal lære (læringsmål), at de er aktive rundt egen

læring (elevmedvirkning) og er aktive som læringsressurser for sine medelever (dialog) (Black & Wiliam, 2009, s. 21) Ut fra dette kan det virke som om prinsippet kan falle inn under de resterende fire prinsippene, samt dekke over mangler som har fremkommet i resultatene i oppgaven tidligere.

På en annen side kan det tyde på at dette er et prinsipp som må bli mer integrert i undervisningstimene. Black og Wiliam (2009, s. 24) peker på at dette prinsippet ikke skal være en monolog fra lærer til elev, men en dialog mellom begge parter. I de fleste aktivitetene man har i kroppsøving er det muligheter for å stoppe opp å diskutere situasjoner som oppstår. Et eksempel er hvis læringsmålet for en time er samarbeid og fair play. Hvis det da tilsynelatende forekommer et mindre godt samarbeid i en gruppe, kan lærer stoppe opp aktiviteten og involvere elevene i en diskusjon om hva som ble gjort, hva som var bra og hva de må gjøre for å få til enda bedre samarbeid. På denne måten kan prinsippet bli dekket både i undervisningstimene, samt gjennom de andre prinsippene for VFL slik som vist ovenfor. Her vil det være et felles ansvar mellom lærer og elev: lærerne har et ansvar for å lage og implementere et effektivt læringsmiljø og elevene har et ansvar for å lære innenfor det miljøet (Black & Wiliam, 2009, s. 7). For at dette skal fungere i praksis må det være mer plass for å reflektere rundt situasjoner og ta opp faglige diskusjoner i undervisningen. Med dette kan elevene oppleve økt bevissthet rundt det faglige innholdet i timen, for eksempel læringsmålet, som igjen kan være med på å skape større læringsutbytte i faget. Black & Wiliam (2009, s. 8) sine fem prinsipper for god formativ vurderingspraksis ikke er spesifikt rettet mot kroppsøving og det kan tenkes at dette er et prinsipp som lettere faller vekk i en gymsal enn i et klasserom. Det kan komme av at det kan være mindre rom for å stoppe opp en undervisning for faglig diskusjon i kroppsøving slik som i et teoretisk fag. Årsaken til at det kan være vanskeligere å praktisere en dialogisk undervisning i kroppsøving i forhold til andre teoretiske fag og at dagens kroppsøving fag legitimeres ut fra en helsediskurs og aktivitetsfag (Ommundsen, 2013). Tidligere har vi sett en lignende uttalelse fra Trude som også påpeker dette:

«Jeg føler at kroppsøving er et fag, et viktig fag, som hjelper alle med å være i fysisk aktivitet, men samtidig så føler jeg at det alltid har vært et løsere fag. Det er ikke teori, det er mer praktisk (...)» Trude

Forskning kan tyde på at dagens kroppsøvingsfag fokuserer mer på pulsøkning enn dybdelæring, og dermed faller faglige diskusjoner lettere vekk fra disse undervisningstimene (Ommundsen, 2013). Dette kan vi også se kommer frem fra uttalelsen fra Trude ovenfor. Selv om virker som om deler av prinsippet kommer frem under de resterende fire prinsippene, kan det virke som om det må bli større rom for spørsmålsstilling, faglige diskusjoner og klassesamtaler i kroppsøvingstimene.

6.0 Avslutning

Opgavens problemstilling «på hvilken måte opplever elever i videregående skole formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende?» har nå blitt belyst gjennom intervju med elever i videregående skole. Analyse av resultatene er drøftet i lys av Black og Wiliams (2009, s. 8) teori om formativ vurdering, og deres fem prinsipper som skal fremme VfL har dannet rammen for diskusjonen. De fem prinsippene som oppgaven baserer seg på er ment for å være læringsfremmende og skape større læringsutbytte hos elevene. Likevel fremkommer det momenter som er med på å hemme elevenes utbytte av de ulike prinsippene, og de oppleves dermed ikke som læringsfremmende i like stor grad.

I forhold til «klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse», påpeker elevene at bruk av læringsmål kan være nyttig for å få større læringsutbytte. På den andre siden opplever de at læringsmål ikke har mye hensikt i kroppsøving blant annet fordi det å ha innsats, vise fysisk kapasitet i timen og ha ferdigheter ser ut til å holde for å oppnå en god vurdering i faget. Dermed kan det virke om læringsprosessen i kroppsøving forsvinner blant tanker og ønske om gode karakterer. For at VfL kan bli bedre implementert, og at prinsippet kan fungere som mer læringsfremmende, kan det her virke som det trengs tettere dialog rundt læringsmål mellom lærer og elev slik at elevene ser hensikten med bruk av læringsmål. Ved at elevene blir invitert inn i dialog rundt læringsmål, samt får mulighet til å være med på å lage egne mål, kan elevene bli mer selvregulert rundt egen læringsprosess og få opplevelse av medbestemmelse. Elevene opplevde «egenvurdering» som læringsfremmende. Begrunnelsene omhandlet at de fikk reflektert mer om hva de hadde gjort, at de fikk mer selvinnsett og innblikk i egen læring. De uttrykket på en annen side at de ikke alltid fikk like stort læringsutbytte av egenvurderingen, i form av økt kompetanse, ettersom denne ofte kom på slutten av halvåret og når hadde de ikke mulighet å forbedre seg i forhold til de refleksjonene de hadde gjort. Prinsippet «hverandrevurdering» hadde elevene lite erfaring med. Det var blandede følelser i forhold til om de syntes denne vurderingsformen var læringsfremmende eller læringshemmende. Samtlige elever uttrykket at dette ikke var noe de ville trivdes med, ettersom de ikke likte å få tilbakemelding fra eller gi tilbakemelding til sine medelever. Mye av dette bunnet ut i at de er usikre på hva en hverandrevurdering skal inneholde, samt at de ikke vet hva hverandrevurdering skal være med å bidra til. På spørsmål rundt «å skape diskusjoner

og situasjoner som kan avdekke læring» så kan det tydet på at elevene ikke opplevde at prinsippet var en del av kroppsøvingsundervisningen. På en annen side så kan dette prinsippet komme frem i de andre prinsippene slik som i dialog og diskusjoner rundt læringsmål, fremoverrettet tilbakemelding og hverandrevurdering. «Fremoverrettet tilbakemelding» fra lærer, er det prinsippet som kommer tydeligst frem som læringsfremmende. Samtlige av elevene opplever det nyttig å få vite hva de har gjort bra, hva de gjorde mindre bra og hva de kan gjøre for å få det bedre til neste gang. På en annen side viser det seg at dette prinsippet står i sammenheng med ønske om høye karakterer i faget. Det har regelmessig vært diskusjoner rundt å ta bort karakterer som sluttvurdering i kroppsøving. Noen av elevene uttaler at de tror at det ville hjulpet på deres læringsutbytte, med tanke på økt kompetanse, om det ikke var karakterpress og sluttvurdering i kroppsøving. Kanskje dette kunne vært til hjelp for elevene for å fokusere oppnådd kompetanse i kroppsøving? En annen måte som kan endre fokuset fra karakter er dybdelæring og bevisstgjøring rundt læringsprosessen.

Læring består som nevnt av både en prosess og et resultat (Helle, 2014). Gjennom oppgaven har vi sett at elevenes motivasjon for høy innsats og gode prestasjoner i kroppsøving drives av resultatet (karakter). Det er mindre fokus på læringsprosess og hva de får ut av denne prosessen. Dybdelæring krever en refleksjon og forståelse rundt egen læring og det krever at elevene har kjennskap til egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 1). Resultatene i denne studien tyder på at det trengs større fokus på læringsprosess og dybdelæring nettopp slik fornyet lærerplan 2020 tar sikte på. Kompetansebaserte lærerplaner ble innført med Kunnskapsløftet og forsetter inn i fornyet lærerplan for 2020. Definisjonen på kompetanse er ny og har fått økt fokus i arbeid med lærerplaner, vurdering av elevenes faglige kompetanse. På Utdanningsdirektoratet sin nettside står det blant annet under kroppsøvingfaget «vi har lagt vekt på at elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læringsprosess» (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 11). Begrepene «aktiv medvirkning» og «læringsprosess» som kommer frem her, har også har blitt vist til som en mangel i løpet av diskusjonsdelen ovenfor. Aktiv medvirkning kan komme gjennom dialog om læringsmål, egenvurdering og faglige diskusjoner i undervisningen. Videre kan det virke som denne satsingen kan være med på å gi elevene økt forståelse for hensikt med læringsmål, bruke den fremoverrettede tilbakemeldingen til å gi økt læringsutbytte istedenfor høy karakter, samt kunne se nytten av refleksjon rundt egen- og hverandrevurdering.

Problemstillingen i undersøkelsen min tar for seg på hvilken måte elevene opplever formativ vurdering i kroppsøvfingsfag som læringsfremmende. Det kan konkluderes med at elevene har blandede tanker om hvorvidt de opplever vurderingspraksisen som læringsfremmende, og det kan helt klar vært hemmende for læringsprosessen når fokuset på karakteren blir for stor, og ofte det viktigste målet. Fokus på læringsprosess, dialog og elevmedvirkning viser seg, gjennom resultatene i denne undersøkelsen, å være mangelfull. Fornyet lærerplan 2020 har et økt fokus på nettopp dette, og med det vil VFL kunne få et enda bedre handlingsrom til å bli enda bedre implementert i undervisning slik at elevene kan oppleve prinsippene som mer læringsfremmende enn de gjør i dag.

6.1 Videre forskning på feltet

Jeg har undersøkt formativ vurdering i kroppsøving med fokus på et elevperspektiv. Som en anbefaling til videre forskning vil jeg foreslå å få mer kunnskap om elevers læringsstrategier og hva de selv opplever som læringsfremmende.

Intervensjonsstudier der elevene prøver ut ulike praksiser og gir tilbakemelding hva de mener de lærer best av kunne vært på å gi svar på dette. I tillegg ville det ha vært interessant å spurt elevene om hvilke tanker de har rundt egen læringsprosess, i forhold til læringsresultat, for å så høre hvordan de selv kan oppleve læringsprosess som noe læringsfremmende.

Videre vil det også være interessant å se mer på et lærerperspektiv. Det hadde vært interessant å høre med en lærer hvilke tanker de har rundt en vurderingspraksis som tar sikte på elevmedvirkning, selvregulert læring samt tett faglig dialog med elevene i forhold til læringsmål, læringsprosess, læringsutbytte og kompetanse. Det vil også være interessant å se hvilke refleksjoner kroppsøvingslærerne har på fornyet lærerplans fokus på dybdelæring og læringsprosess og eventuelt hvordan de tenker dette kan være med på å skape større læringsutbytte i faget. I tillegg til å intervjuer elever om økt vektlegging av læringsprosess i forhold til læringsresultat, kunne man også intervjuet lærer i forhold til dette for å se hvordan man kan få en mer læringsfremmende vurderingspraksis i forhold til læringsprosess.

Litteraturliste

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

Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, E. P. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje» *Vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet*. Hentet 19.09.2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1>

Black, P. & Wiliam, D. (1998a). *Assessment and Classroom Learning*. Hentet 20.08.2018 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>

Black, P. & Wiliam, D. (1998b). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. Hentet 20.08.2018 fra <https://www.rdc.udel.edu/wp-content/uploads/2015/04/InsideBlackBox.pdf>

Black, P. & Wiliam, D. (2006). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*: Granada Learning.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Hentet 04.09.2019 fra https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/9119063/Black2009_Developing_the_theory_of_formative_assessment.pdf

Black, P. & Wiliam, D. (2012). *Developing a theory of formative assessment*. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning*. London: Sage

Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Borg, J. S, Engelsrud, G. (2015). *Hva skjer i kroppsøvingsslaget?* Hentet 19.09.2018 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-skjer-i-kroppsøvingsfaget/>

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingssdidaktikk*. (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS

Christensen, H., Stokke, R. S. (2017). «Det må være retning og hensikt i klassesamtalene». Hentet 22.03.2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/det-ma-vare-retning-og-hensikt-i-klassesamtalene/>

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg, 1. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of Self-Determination Theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press. Hentet 15.02.2019 fra <http://www.elaborer.org/cours/A16/lectures/Ryan2004.pdf>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 22.01.2019 fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Eide, L. H (2011). *Vurdering for læring i kroppsøving: Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. (Mastergradavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet 15.09.2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171542/Eide%2c%20LH%20v2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? Dobson, S., & Engh R. (red.) (2010) *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Engvik, G. (2013) *Vurderingspraksiser i kroppsøving*. Sandvik, L, V., Buland, T. (2013) *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. NTNU Skole- og læringsforskning

Gardner, J. (2012). *Assessment and learning* (2. utg.). Hentet 12.09.2018 fra https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=HFaJQPkN-gC&oi=fnd&pg=PP2&dq=gardner+2012+assessment&ots=eBzvk_RrAG&sig=c7skHQZh7ALiGN9wxxhcLUAcIA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Græsholdt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøving*. (Mastergradavhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet 15.09.2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171538/MAS_SA_Græsholt.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Helle, L. (2014). *Vurdering-pedagogikk*. Hentet 27.03.2019 fra https://snl.no/vurdering_-_pedagogikk

Helle, L. (2016). *Vurdering for læring*. Hentet 23.10.2018 fra: https://snl.no/vurdering_for_læring

- Helle, L., Burner, T. (2018). *Formativ vurdering*. Hentet 23.10.2018 fra: https://snl.no/formativ_vurdering
- Hopfenbeck, T. N. (2011). *Vurdering og selvregulert læring*. Hentet 22.02.2019 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/vurdering-og-selvregulert-laring/>
- Hopfenbeck, T. N. (2016). *Å lykkes med elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Høines, J. H. (2009). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet – Tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevvurdering*. Haugesund: Vormedal Forlag
- Jakobsen, A., M. (2012). *Motivasjonsteori for å skape best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Hentet 09.05.2019 fra <http://idrottsforum.org/wp-content/uploads/2012/10/jakobsen121010.pdf>
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. (2. opplag). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i skolen* (Meld. St. 31 2007-2008). Hentet 27.03.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon, mestring, muligheter* (Meld. St 22 2010-2011). Hentet 26.02.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag- Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 2016-2016) Hentet 20.02.2018 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvello, Ø (2013). *Selvbilde og selvregulering som sentrale utviklingsprosesser i barneskolealder*. M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, R. J. Krumsvik (red.). *Elevmangfold i skolen 1-7* (1. utg. 2. Opplag). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Leirhaug, E. 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, Norske Idrettshøgskole). Hentet 10.09.2018 fra

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H.Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-61). Oslo: Universitetsforlaget

Ommundsen, Y. (2013). *Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen*. Hentet 22.03.2019 fra <https://www.idunn.no/npt/2013/02/fysisk-motorisk-ferdighet-gjennom-kroppsving-et-viktig-b>

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 25.04.2019 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Opplæringslova (2009). Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring (FOR-2009-07-01-964). Hentet 10.05.2019 fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

Palm, T. A. (2014). *Assessing with Foucault: a critical study of assessment in physical education* (Mastergradavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet 11.09.2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/221665/Palm2014v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. Hentet 05.03.2019 fra: <http://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>

Sadler, D. R. (2010). *Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal*. Hentet 05.03.2019 fra: <https://mrsmeganpeterson.files.wordpress.com/2013/08/sadler-2010.pdf>

Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon., I Dobson, S., Eggen, A.B., Smith, K. (Red.) (2009). *Vurdering, Prinsipper og Praksis* (s. 23-38) (1.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag .

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg, 2. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk

Tveit, K. (2017). *Eg har ein slags idé, då. Å få tilbakemelding halvvegs i emnet, f. Eks «dette mesitrar du, dette kan du bli betre på»*. Eit utval av elevar sine

opplevelingar- og erfaringar med vurdering i kroppsøving. (Mastergradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet). Hentet 05.09.2018 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2481416/Masterthesis_Tveit.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Universitet i Oslo (2016). *Dialogisk undervisning: å organisere produktive dialoger i helklasseøker*. Hentet 22.03.2019 fra http://digitaledialoger.no/wp-content/uploads/2016/08/Dialogisk-undervisning_-_Samling2-1.pdf

Utdanningsdirektoratet (2015a). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet 21.09.2018 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2015b). *Grunnlagsdokument: Satsingen Vurdering for læring*. Hentet 21.09.18 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/pulje-5/sluttrapport-pulje-5-vfl-udir.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2015c). *Fremmedspråk – veiledning til læreplanen*. Hentet 13.10.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/fremmedsprak---veiledning-til-lareplanen/3-praktiske-eksempler/#vurdering>

Utdanningsdirektoratet (2015d). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av læringer*. Hentet 13.11.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet (2015e). *Hva er sluttvurdering?* Hentet 27.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/sluttvurdering/>

Utdanningsdirektoratet (2015f). *Fire prinsipper for god underveisvurdering*. Hentet 20.09.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet (2015g). *Læringsstrategier*. Hentet 27.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/laringsstrategier/>

Utdanningsdirektoratet (2015h). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet 26.04.19 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/4/4.1/Grunnlaget-for-vurdering/>

Utdanningsdirektoratet (2015j). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 09.05.2019 fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2016a). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet 13.11.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/mal-og-kriterier/>

Utdanningsdirektoratet (2016b). *Norsk: kjenneteikn på måloppnåing*. Hentet 28.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/norsk-kjenneteikn-pa-maloppnaing/>

Utdanningsdirektoratet (2016c). *Læringsutbytte – kvalitet i opplæringen*. Hentet 27.03.2019 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Laringsutbytte/>

Utdanningsdirektoratet (2016d). *Læringsprosessen – kvalitet i fagopplæringen*. Hentet 01.05.2019 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Laringsprosessen/>

Utdanningsdirektoratet (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 22.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Dybdelæring*. Hentet 22.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Hentet 22.03.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>

Utdanningsdirektoratet (2019c). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Hentet 01.05.2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/3.-hva-har-satsingen-fort-til/>

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2016). Vurdering i kroppsøvingsfaget – gamle og nye utfordringer. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s.32-50). Tønsberg: Cappelen Damm AS.

Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskjema og samtykkeerklæring til elev

Vedlegg 2: Informasjonsskjema og samtykkeerklæring til lærer

Vedlegg 3: NSD godkjenning

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Vurdering for læring i kroppsøving”?

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

Formål

Jeg er student ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), avdeling Bergen og skal i løpet av høsten, og frem til 15.05.2019, skrive min masteroppgave. Jeg går master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan elever opplever *vurdering for læring* i kroppsøving. For å belyse dette ønsker jeg en samtale med deg om din opplevelse og tanker rundt vurdering i kroppsøvingsfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskulen på Vestlandet som er ansvarlig for forskningsprosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å intervju elever som går i 3.klasse på videregående skole som har kroppsøving. Etersom jeg ønsker å undersøke elevens opplevelse av vurdering for læring i kroppsøving, har jeg gått strategisk til verks for å finne lærere som bruker vurdering for læring i sine timer. Det jeg ønsker er å intervju fire til seks av elevene til læreren for å finne ut hvordan disse opplever vurdering for læring. Jeg har valgt å bruke to forskjellige lærere sine elever i min undersøkelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt å bruke intervju for å samle inn data. Jeg skal gjennomføre intervju med 4 elever der vi skal snakke om deres opplevelser og tanker rundt vurdering i

kroppsøving. Intervjuet vil vare i ca. 30-45 minutter. Jeg kommer til å bruke lydopptak og skrive notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Det er kun jeg og veileder som har tilgang til data, og jeg kan forsikre om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i tråd med retningslinjene for Norsk senter for forskningstjenester AS (NSD). I oppgaven vil det ikke bli avslørt personidentifisering eller skoleidentifisering, det vil si at det vil bli brukt anonyme navn. Data som kan være personidentifiserende vil bli omskrevet slik de ikke lar seg spore.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2019. All data som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt og lydfilene blir slettet etter at oppgaven er levert i mai 2019

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
få slettet personopplysninger om deg,
få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen ved Ellen Martine Schmidt Thorsnæs, tlf: 47238934, email: ellen.martines@gmail.com eller Ann-Kristin Nilsen, tlf: 55585914, mail: ann.kristin.nilsen@hvl.no

Vårt personvernombud: personvernombud@hvl.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ann-Kristin Nilsen

Ellen Martine Schmidt Thorsnæs

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Masterstudent

Samtykkeerklæring

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

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Mai 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Vurdering for læring i kroppsøving”?

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

Formål

Jeg er student ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), avdeling Bergen og skal i løpet av høsten, og frem til 15.05.2019, skrive min masteroppgave. Jeg går master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan elever opplever *vurdering for læring* i kroppsøving. For å belyse dette ønsker jeg en samtale med deg om din opplevelse og tanker rundt vurdering i kroppsøvingsfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskulen på Vestlandet som er ansvarlig for forskningsprosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å intervju elever som går i 3.klasse på videregående skole som har kroppsøving. Etersom jeg ønsker å undersøke elevers opplevelse av vurdering for læring i kroppsøving, har jeg gått strategisk til verks for å finne lærere som bruker vurdering for læring i sine timer. Det jeg ønsker er å intervju fire til seks av elevene til læreren for å finne ut hvordan disse opplever vurdering for læring. Jeg har valgt å bruke to forskjellige lærere sine elever i min undersøkelse. I min intervjuguide vil jeg spørre om lærerens vurderingspraksis og ønsker med dette en samtykke fra deg, som kroppsøvingslærer, om at elevene kan omtale deg i intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt å bruke intervju for å samle inn data. Jeg skal gjennomføre intervju med 4 elever der vi skal snakke om deres opplevelser og tanker rundt vurdering i kroppsøving. Intervjuet vil vare i ca. 30-45 minutter. Jeg kommer til å bruke lydopptak og skrive notater fra intervjuet. Jeg skal ikke intervjuere læreren.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Det er kun jeg og veileder som har tilgang til data, og jeg kan forsikre om at alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i tråd med retningslinjene for Norsk senter for forskningstjenester AS (NSD). I oppgaven vil det ikke bli avslørt personidentifisering eller skoleidentifisering, det vil si at det vil bli brukt anonyme navn. Data som kan være personidentifiserende vil bli omskrevet slik de ikke lar seg spore.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2019. All data som blir samlet inn vil bli behandlet konfidensielt og lydfilene blir slettet etter at oppgaven er levert i mai 2019

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
å få slettet personopplysninger om deg,
å utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen ved Ellen Martine Schmidt Thorsnæs, tlf: 47238934, email: ellen.martinst@gmail.com eller Ann-Kristin Nilsen, tlf: 55585914, mail: ann.kristin.nilsen@hvl.no

Vårt personvernombud: personvernombud@hvl.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no)

eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ann-Kristin Nilsen

Ellen Martine Schmidt Thorsnæs

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Masterstudent

Samtykkeerklæring

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

At elevene kan omtale meg og min vurderingspraksis i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Mai 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Vurdering for læring

Referansenummer

554554

Registrert

08.10.2018 av Ellen Martine Schmidt Thorsnæs - 145502@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann-Kristin Nilsen, ann-kristin.nilsen@hvl.no, tlf: 55585914

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ellen Martine Schmidt Thorsnæs, ellen.martine@gmail.com, tlf: 47238934

Prosjektperiode

20.08.2018 - 15.05.2019

Status

14.11.2018 – Vurdert

Vurdering (1)

14.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4

Intervjuguide

Arbeidsproblemstilling: På hvilken måte opplever elever i videregående skole formativ vurdering som læringsfremmende?

Kroppsøvfaget - oppvarmingsspørsmål

1. Hva liker du i kroppsøvfaget? Hva liker du ikke?
2. Er kroppsøving et fag du trives i?
 - a. **Trives:** kunne du likevel tenke deg at noe med faget var annerledes, eller er det bra slik det er? Hva kunne du tenke deg var annerledes?
 - b. **Ikke trives:** hva kunne du tenke deg var annerledes med faget?
3. Hva tenker du man skal lære om i kroppsøvfaget?

Læring og trivsel – læringsmiljø

4. Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet i din klasse?
 - a. Opplever du at det er åpent for å prøve og feile i aktiviteter i klassen?
 - b. Er du evt. Redd for å feile mens andre ser på?
 - c. Hvorfor tenker du at det er viktig at man har et læringsmiljø der det er rom for å feile?
 - d. Opplever du at det er stort fokus på konkurranse i timene?
 - i. Påvirker dette din læring og eller motivasjon?
 - e. Opplever du at det er fokus på gode prestasjoner og gode ferdigheter?
 - f. Opplever du at alle elevene i klassen får like mye oppmerksomhet av læreren uansett om dere får til aktivitetene eller ikke?
 - g. Føler du at du har mulighet å være med på å bestemme øvelser/aktiviteter i timene?
 - h. Får dere prøve selv i timene eller får dere mest instruksjoner?
 - i. Hva opplever du som mest læringsfremmende?
 - i. Har dere teoriundervisning?
 - i. Opplever du dette som læringsfremmende?

- j. Får dere hjemmelekser i kroppsøvfingsfaget?
 - i. Kunne du tenkt deg at dere hadde (mer) hjemmelekser?
 - ii. Lærer du av å ha hjemmelekser?
- 5. Hvordan opplever du din relasjon med læreren? (God kommunikasjon? Støttende? Føler du deg sett og hørt?)
- 6. Tenker du at din relasjon til/ditt forhold til kroppsøvfingslæreren har betydning for din læring i faget? På hvilken måte?
- 7. Har du hatt elevsamtale med kroppsøvfingslærer?
 - a. Hvordan opplevde du samtalen?
 - b. Hva inneholdt den/hva snakket dere om?
 - i. Snakker dere om hvordan du ligger an faglig og/eller sosialt?
 - ii. Var det nyttig eller mindre nyttig?
- 8. Innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. Hvor mye opplever du at innsats teller på karakteren?
- 9. Opplever du innsats som vurderingskriterium som bra for vurdering i faget?
- 10. Opplever du at du selv er flink til å ha høy innsats i timene?
 - a. Fortsetter du å ha god innsats og øve selv om du ikke mestrer en aktivitet/ferdighet?
 - b. Fortsetter du å ha god innsats selv om du er veldig flink i en aktivitet/ferdighet?
 - c. Opplever du at du selv lærer mer når du har høy innsats i timene? Hvorfor/ hvorfor ikke?
 - i. Når tenker du at innsats skal telle, og i hvor stor grad? (for eksempel noen ganger, alltid, utvalgte aktiviteter)
- 11. Opplever du at dine klassekamerater har høy innsats i kroppsøvfingstimene?
 - a. Opplever du at du lærer mer når de andre i klassen din har høy innsats i timene? Hvorfor/hvorfor ikke?

Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse

- 12. Når jeg sier ”vurdering”, hva er det første du tenker på?
- 13. Hvordan vet du hva du skal lære i kroppsøvfingsfaget?
- 14. Hvordan har du blitt kjent med kompetansemålene i kroppsøvfing?
 - a. Kan du beskrive noen av kompetansemålene du kjenner til?

- b. Opplever du at kompetansemålene er til noen hjelp for læring i faget

Elevene skal få vite hva som skal til for å nå kompetansemålene i kroppsøving gjennom delmål og kjennetegn for grad på måloppnåelse.

15. Er du kjent med at kompetansemålene beskrives gjennom delmål og kjennetegn for grad på måloppnåelse (høy, middels, lav)?
16. Deler læreren kompetansemålene inn i ulike delmål/læringsmål for hver enkelt kroppsøvingsøkt?
- a. Sier læreren muntlig hva som er målet for økten og/eller perioden?
 - b. Når læreren forteller målet for økten/perioden, hva tenker du da?
 - i. Reflekterer du noe over dette?
 - c. Minner læreren deg på målene? Får dere tilbakemelding på om målet er nådd?
 - d. Hvordan pleier dere å avslutte en økt og/eller periode? Oppsummerer dere hva dere har lært/nådd målet for økten i slutten av økten og/eller endt periode?
17. Opplever du delmål/læringsmål som hjelpemiddel for å vite hva du skal lære?
- a. Hva skal til for at du skal ha utbytte av delmålene?
 - b. Vil du ha mer informasjon om delmål? På hvilken måte?
 - i. (skriftlig, muntlig, i forkant og slutten av timen)
18. Opplever du kjennetegn på måloppnåelse som hjelpemiddel og veiledning for å vite hva du skal lære i kroppsøving?
- a. Hva skal til for at du skal ha utbytte av kjennetegn på måloppnåelse?
 - b. Vil du ha mer informasjon om kjennetegn på måloppnåelse? På hvilken måte?
19. Får du være med på å utforme egne kriterier/formulere egne mål?

Å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring

20. Diskuterer dere noen gang rundt situasjoner som oppstår i timen? For eksempel hvis dere er gode på fair play i en aktivitet/idrett, diskuterer dere dette sammen med læreren i plenum, underveis eller etterpå?

21. (Spør hvilken idrett de har hatt nå?) Hva vektlegger lærer at dette skal lære i (denne idretten) volleyball/basketball/innebandy e.l?
- a. Hvordan bidrar lærer at du skal lære dette tema?
 - b. Hva syns du er den beste måten han eller hun kan hjelpe deg med å få høyere måloppnåelse i tema?
22. Når dere for eksempel skal lære baggerslag i volleyball hvordan bidrar læreren til at du lærer den ferdigheten? Hva syns du er den beste måten han eller hun kan hjelpe deg med å lære feks baggerslag eller andre ferdigheter?

Framoverrettet feedback

23. Pleier du å få tilbakemelding av læreren din? Hva inneholder disse tilbakemeldingene?
- a. Er de nyttige for deg? På hvilken måte?
 - b. Ca hvor ofte får du tilbakemelding? Hver time, hver uke eller bare av og til?
 - i. Får du disse da underveis i økten?
 - ii. I slutten av en periode?
 - c. Hva må til for at du skal oppleve tilbakemelding læringsfremmende?
24. Når dere får karakterer utdelt, får du også en tilbakemelding til hvorfor du fikk akkurat denne karakteren?
- a. Gir en slik tilbakemelding deg forståelse for hvorfor du fikk akkurat den karakteren?
 - b. Hva må en tilbakemelding inneholde for at du skal forstå din måloppnåelse?
25. Gir læreren ros i timene slik som «bra» «nå var du flink»?
- a. Påpekes det hva som var bra eller hva du var flink til?
 - b. Får du noen gang da også tilbakemelding/tips til hva du må forbedre?
26. Får du noen gang fremovermelding, dvs beskjed om hvordan du kan forbedre deg til neste gang?
- a. Når i perioden får du disse fremovermeldingene?
 - i. Underveis i timen?
 - ii. I slutten av perioden?
 - b. Hva må fremovermeldingene inneholde for at du skal vite hva du skal gjøre for å opprettholde måloppnåelsen eller bli bedre til neste gang?

27. Syntes du at det hjelper på din læring i faget å få fremovermeldingen fra læreren? Hvorfor/hvorfor ikke?
28. Spør du noen gang læreren din hva du bør bli bedre i og hva du allerede er god til? Eller tar læreren initiativ til det?
- a. Hvor ofte opplever du dette? Aldri, av og til, ofte?

Hverandrevurdering

29. Bruker dere hverandrevurdering eller makkavurdering i undervisningen?
30. Hvordan opplever du det å vurdere andre?
31. Hvordan opplever du det å bli vurdert av medelever?
32. Spiller klassemiljø inn på hvordan det er å vurdere hverandre?
- a. Er det noen i klassen du opplever at det er lettere å vurdere enn andre?
33. Hvordan tenker du at hverandrevurdering hjelper på din læring i kroppsøvfingsfaget?
34. Opplever du hverandrevurdering som læringsfremmende- eller hemmende?

Egenvurdering

35. Har du opplevd å få mulighet til å vurdere deg selv i kroppsøving?
36. Kan du komme med eksempler der du har fått mulighet til å vurdere deg selv?
- a. Hvordan skjer denne egenvurderingen?
- b. Er det en del av en elevsamtale du har med læreren?
37. Hender det at du får vurdere deg selv underveis eller i slutten av en økt/periode?
38. Hvordan opplever du å vurdere deg selv?
39. Opplever du egenvurdering som læringsfremmende- eller hemmende?

Læring i kroppsøvfingsfaget – avslutningsvis

40. Blir dere noen gang testet i kroppsøving (styrketester, kondisjonstester: biip-test, coopertest osv)
- a. Opplever du at du lærer noe av å bli testet?

- 41.** Hva er det viktigste for deg, for at du skal kunne lære mest mulig i kroppsøving?
- a.** Føler du dette blir ivaretatt? På hvilken måte?
 - b.** Hvilken rolle spiller læreren din?
- 42.** På hvilken måte legger læreren opp til at du skal lære og bli bedre?
- 43.** Opplever du at du får vurdering som en hjelp og veiledning eller som en avsluttende sluttvurdering (karakter)?
- 44.** Nå har vi sett på egenvurdering, hverandrevurdering, tilbakemelding og bevisstgjøring av måloppnåelse. Dette er metoder som er ment å fungere som læringsfremmende med fokus på å se hvor eleven er og hvor veien skal gå videre. Kan du si noe om hva du selv opplever som mest læringsfremmende og hvorfor?
- a.** Hvordan lærer du best i kroppsøving?