



**Høgskulen  
på Vestlandet**

# **BACHELOROPPGAVE**

Vurdering i kroppsøving på videregående skole

Assessment in physical education in high school

**Benedikte Oppedal 214**

**Merel Celine Dirksen 204**

**Kristiane Elise Rolland Ottesen 209**

Idrett og kroppsøving

Fakultet lærerutdanning, kultur og idrett

Håvard Grøteide

12.12.2019

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

## Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet i forbindelse med studiet “Idrett og kroppsøving” ved Høgskolen på Vestlandet, Campus Sogndal. I løpet av høsten 2019 har vi skrevet vår bachelor om vurdering i kroppsøving.

Bacheloroppgaven har vært en spennende prosess med flere utfordringer underveis. Skriveprosessen har vært utrolig lærerik for oss alle. Vi har prøvd oss på kvalitativ forskningsintervju og har skrevet en kvalitativ tekst, noe vi har lært mye av.

I arbeidet med oppgaven har vi fått god hjelp fra vår veileder, Håvard Grøteide. Vi vil derfor takke for mange gode råd og tilbakemeldinger, og for hjelpen gjennom hele prosessen med bacheloroppgaven. Videre ønsker vi også å takke kroppsøvlingslærerne som stilte til intervju.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt og hyggelig samarbeid. Vi håper du som leser finner oppgaven interessant og underholdene. God lesing!

Sogndal, 12.12.2019

Benedikte Oppedal, Kristiane Elise Rolland Ottesen og Merel Celine Dirksen

## Sammendrag

I denne oppgaven har vi sett nærmere på hvordan kroppsøvlingslærere på videregående skoler går fram når de skal gjennomføre vurdering og karaktersetting av sine elever. Hva synes lærerne om læreplanen og følger de retningslinjene for evaluering og karaktersetting? Vi har også sett nærmere på hva lærerne legger mest vekt på når de skal gjennomføre vurderingene – er det innsats, ferdigheter eller fair play?

Årsaken til at vi valgte “vurdering i kroppsøving” som tema for denne oppgaven, var at vi hadde en felles oppfatning av at dette er et krevende område for lærerne. I løpet av studiet har vi hatt flere praksisperioder, og når vi skulle finne fram til en problemstilling som syntes særskilt interessant eller utfordrende i lærerrollen, kom vi frem til at «vurdering» var et tema vi kunne tenke oss å se nærmere på.

Oppgaven er gjennomført ved bruk av kvalitative forskningsintervju. I forskningsintervjuene har vi vært i kontakt med fire kroppsøvlingslærere som arbeider på videregående skoler. Svarene vi har fått fram gjennom forskningsintervjuene er sammenstilt og analysert. Ikke overraskende ser vi at kroppsøvlingslærerne vektlegger innsats, ferdigheter og fair play ulikt når elevene skal evalueres og karakterer settes.

Ut i fra det vi har funnet, kan det synes som om innsats vektlegges mest når karakterer skal settes på de svakeste elevene, mens testing og fair play vektlegges mest for de elevene som får de høyeste karakterene. Det fremkommer videre av forskningsintervjuene at lærerne opplever at mangel på tid og antall elever i klassen er den største utfordringen når vurderinger skal gjennomføres og karakterer skal settes.

Nøkkelord: *vurdering, kroppsøving, læreplanen, innsats, ferdigheter, fair play, undervisvurdering, sluttvurdering*

## Abstrakt

In this paper, we have looked at what physical education teachers in high schools do when they are assessing and grading their students. What do the teachers think about the physical education subject curriculum and do they follow the guidelines for evaluation and grading?

We have also looked into what teachers find to be most important when conducting assessments - is it effort, skill or fair play?

The reason we chose “assessment in physical education” as the theme of this assignment was that we had a common feeling that this is a challenging area for teachers. During the course of the last two years, we have had several practice periods in different schools. When we were to find an issue that seemed particularly interesting or challenging for a physical education teacher, we agreed that “assessment” was a topic that we could look into.

The thesis was carried out using qualitative research interviews. In the research interviews, we have been in contact with four physical education teachers who work in high schools.

The answers we have obtained through the research interviews are compiled and analyzed.

Not surprisingly, we see that physical education teachers emphasize effort, skills and fair play differently when evaluating students and setting grades.

Based on what we have found, it seems that effort is most emphasized when grades are to be placed on the weakest pupils, while testing and fair play are more emphasized when it comes to the pupils receiving the highest grades. It is further evident from the research interviews that teachers find that lack of time and number of students in the class is the biggest challenge when assessments are to be carried out and grades are to be set.

Key words: *assessment, physical education, curriculum, effort, skills, fair play*

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstrakt</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 Læreplanen</b> .....	<b>7</b>
2.1.1 Læreplanen i kroppsøving .....	7
<b>2.2 Vurdering</b> .....	<b>8</b>
2.2.1 Vurdering i kroppsøving .....	9
2.2.2 Ferdigheter som vurderingsgrunnlag .....	10
2.2.3 Innsats som vurderingsgrunnlag .....	10
2.2.4 Fair play som vurderingsgrunnlag .....	11
<b>2.3 Formativ og summativ vurdering</b> .....	<b>11</b>
2.3.1 Undervisvurdering - Vurdering for læring .....	12
2.3.2 Sluttvurdering - Vurdering av læring .....	13
<b>2.4 Utdfordringer i kroppsøving</b> .....	<b>14</b>
2.4.1 Kjønn i kroppsøving .....	15
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>16</b>
<b>3.1 Valg av metode</b> .....	<b>16</b>
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju .....	17
<b>3.2 Fremgangsmåte</b> .....	<b>17</b>
3.2.1 Utarbeiding av intervjuguide .....	17
3.2.2 Kontaktprosess og valg av informanter .....	18
3.2.3 Presentasjon av informanter .....	18
3.2.4 Gjennomføring av intervju .....	18
3.2.5 Behandling av data .....	19
3.2.6 Analyse.....	19
<b>3.3 Kvalitetskontroll</b> .....	<b>20</b>
3.3.1 Reliabilitet .....	20
3.3.2 Validitet.....	21
<b>3.4 Etske vurderinger</b> .....	<b>21</b>
<b>4.0 Resultat og diskusjon</b> .....	<b>22</b>
<b>4.1 Læreplanen og hvordan de opplever å vurdere i kroppsøving</b> .....	<b>22</b>
4.1.1 Læreplanen i forhold til vurdering.....	22
4.1.2 Lærernes opplevelse av vurdering i kroppsøving .....	24
<b>4.2 Hvordan vurderer kroppsøvingslærere elevene sine?</b> .....	<b>25</b>
4.2.1 vurdering for læring.....	26
4.2.2 Vurderingsgrunnlag .....	28
<b>4.3 Hva vektlegger kroppsøvingslærerne i vurderingsarbeidet?</b> .....	<b>29</b>
4.3.1 Vektlegging av innsats, ferdigheter og fair play .....	30

4.3.2 Måloppnåelse .....	31
4.3.3 Testing .....	32
<b>4.4 utfordringer med vurdering i kroppsøving .....</b>	<b>34</b>
<b>5.0 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>37</b>
<b>6.0 Litteraturliste .....</b>	<b>40</b>
<b>7.0 Vedlegg.....</b>	<b>43</b>
7.1 Intervjuguide (Vedlegg 1).....	43
7.2 Informasjonsskriv (vedlegg 2) .....	46
7.3 Samtykkeskjema til informantene (Vedlegg 3).....	48

## 1.0 Innledning

Alle elever har rett til å få vurdering, og retten til vurdering omfatter både underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I dette studiet har vi sett på hvordan kroppsøvlingslærere i videregående skole bruker vurdering, og hvilke kriterier de vektlegger i vurderingsarbeidet.

Vurdering i kroppsøving kan ofte være et problematisk emne og er et tema som vi tror blir diskutert både hos lærere og elever. På bakgrunn av egne erfaringer, både da vi selv var elev og da vi var ute i praksis som kroppsøvlingslærere, fikk vi erfart at det var utfordrende å vurdere og karaktersette elever rettferdig og i tråd med læreplanen. I løpet av årene har vi sett store forskjeller på vurderingen og karakterer og vil derfor finne ut hva lærerne sine tanker og meninger er om vurdering. Vinje (2016) mener at vi har ingen garanti for at elevene lærer det vi har som hensikt at de skal lære, eller at de erfarer læringsaktivitetene som meningsfulle. Med dette i tankene og som utgangspunkt kom vi da frem til denne problemstillingen:

*Hvordan opplever kroppsøvlingslærere i videregående skole vurdering og hva vektlegger de i vurderingsarbeidet.*

I oppgaven har vi først tatt for oss teorikapittelet. Her tar vi for oss læreplanen, vurdering, og begrep knytt til vurdering i kroppsøving. I metodekapittelet har vi gjort rede for de metodiske valgene vi har tatt i løpet av skrivingen. Videre har vi skrevet et diskusjon og resultatkapittel. Her har vi diskutert resultatene vi fikk fra intervjuene sammen med teori og egne refleksjoner. Tilslutt har vi oppsummert og konkludert resultatene vi kom frem til i løpet av hele prosessen.

## 2.0 Teori

I dette kapittelet vil vi ta for oss teori som vi synes er relevant i forhold til vår problemstilling. Her vil vi starte med læreplanen og vurdering, både generelt og spesifikt knytt til kroppsøving. Som en viktig del av teorien vil vi også presentere begrep som knyttes til vurdering, før vi til slutt vil se på ulike utfordringer i forhold til vurdering i faget.

### 2.1 Læreplanen

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) består av ulike deler som skal sees i sammenheng og inngå i opplæringen. Fordi alle delene i læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven, er de en del av elevenes rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016a). LK06 består av fag- og timefordeling, generell del, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Fag og timefordelingen gir en overordnet ramme for hvor mange opplæringstimer de enkelte fagene skal ha i grunnskolen og i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2016a, s.3). Den generelle delen utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og fremhever skolens brede verdi-, lærings- og kunnskapssyn. Prinsippene bygger på generell del og tydeliggjør at skoleeiere har ansvaret for at opplæringen er i samsvar med lov og forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Prinsippene skal være en del av grunnlaget for å videreutvikle kvaliteten i grunnopplæringen, og de skal ligge til grunn for en systematisk vurdering av virksomheten i skolen. Læreplanen for fag innledes med en beskrivelse av formålet med faget, og gir rammer for innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Dette vil vi komme nærmere inn på under læreplanen i kroppsøving.

#### 2.1.1 Læreplanen i kroppsøving

LK06 fikk pr 01.08.2012 en ny læreplan i kroppsøving. Endringene er gjort på følgende områder: revidert formål for faget kroppsøving, endring i hovedområdene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, endringer i grunnleggende ferdigheter og endringer i kompetansemål (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.40). Under formål står det at kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Kroppsøving skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre. Elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer og utvikle allsidighet (Utdanningsdirektoratet, 2015a).



Læreplanen i kroppsøving gir rammene for innholdet i faget. Rammene definerer kompetansen elevene skal ha tilegnet seg i faget etter ulike trinn (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Kompetansemålene i kroppsøving er på videregående skole delt inn i idrettsaktivitet, friluftsliv, og trening og livsstil. Mens vi under disse punktene finner ulike mål og kriterier for hvilke kompetanse elevene skal ha tilegnet seg i løpet av Vg1, Vg2 og Vg3. Det er disse kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i faget kroppsøving.

Det er kroppsøvingslæreren som har ansvaret for å omsette læreplanen i praksis. Planlegging av kroppsøvingsundervisningen er en normativ prosess. Læreren konkretiserer mål for undervisningen med den hensikt at elevene skal lære noe (Vinje, 2016, s.112). Vi har ingen garanti for at elevene lærer det vi har som hensikt at de skal lære, eller at de erfarer læringsaktivitetene som meningsfulle. Planlegging gjør at kroppsøvingslæreren har oversikt, struktur og retning på det som er hensikten med undervisningen (Vinje, 2016, s.112).

## 2.2 Vurdering

I alle faser i livet blir vi underlagt forskjellige former for vurdering. Vi blir vurdert for det vi gjør og sier, for hvordan vi ser ut, og for hvordan vi utfører ulike oppgaver eller øvelser. Vi vurderer oss selv og andre, mens det i skolesammenheng vurderes flere forhold (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.197). Alle elever har rett til å få vurdering, og retten til vurdering omfatter både underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I forskrift til opplæringsloven § 3-2 «*formålet med vurdering*» finner vi at «*formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til elevene underveis, og ved avslutningen av opplæringen i faget. Vurderingen skal gi god tilbakemelding og veiledning til elevene*» (Opplæringsloven, 2009).

Elevene utvikler og viser kompetanse gjennom hele skoleåret. Den kompetansen eleven viser i løpet av skoleåret, er en del av grunnlaget for vurderingen når standpunkt karakteren i faget skal settes (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Læreren skal bruke sitt faglige skjønn til å gjøre en samlet vurdering av elevens kompetanse, ut fra kompetansemålene i læreplanen ved fastsettelsen av standpunkt karakteren (Utdanningsdirektoratet, 2016c). I følge LK06 skal elevene kunne delta i planleggingen og gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift. Elevmedvirkning innebærer deltagelse, beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene

blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gir større inn ytelse på egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2006).

### 2.2.1 Vurdering i kroppsøving

Det sier seg selv at det å vurdere og observere en hel klasse samtidig er vanskelig. Det gjelder for alle fag i skolen, men kanskje mest for kroppsøving, hvor undervisningsmiljøet er både stort og til dels uoversiktlig (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.52). Kroppsøvingslæreren skal i tillegg til å organisere, veilede, instruere og feilrette elevene også vurdere hvordan de gjennomfører aktivitetene (innsats, mestring og kunnskaper). Og alt dette skal skje samtidig. Læreren skal være mest mulig objektiv, likevel er det ikke til å unngå at en del av vurderingen i kroppsøving vil være subjektiv (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.52). Det finnes ingen klare og dokumenterbare kriterier for hvordan vi skal vurdere for eksempel innsats, holdninger og motivasjon hos elevene. En vurdering som baseres på subjektiv oppfatning, er ikke like lett å dokumentere som for eksempel en prøve eller test. Denne subjektiviteten kan skape en del usikkerhetsmomenter både for lærere og elever (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.67).

Det er viktig at læreren så tidlig som mulig tenker gjennom et system for vurdering, slik at hver enkelt elev blir vurdert oftest mulig og at vurderingen bygger på et variert grunnlag (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.52). By (2010) mener at grunnlaget for vurdering i kroppsøving hovedsakelig vil være observasjon. Både lærerens profesjonelle skjønn, objektive målinger, notater og elevens egenvurdering vil være viktige grunnlag. Vurderingsgrunnlaget har betydning for opplærings- og vurderingspraksis.

I kroppsøving er grunnlaget for vurdering endret flere ganger med ulik vektning av innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, teori og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2012). Grunnlaget for vurderingen i faget skal være kjent for elevene. Det innebærer at elevene må kjenne til kompetansemålene i læreplanen og hva lærerne legger vekt på når de vurderer deres kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Gode relasjoner mellom lærer og elever framheves som svært viktig i undervisningssituasjoner. En positiv relasjon mellom lærer og elev krever god kommunikasjon mellom partene. Dermed bør læreren være tydelig, ha god struktur og disiplin samtidig være positiv, støttende og konstruktiv i tilbakemeldingene til elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.61).

Under vektlegging av kriterier mener Brattenborg & Engebretsen (2010) at alle elever, uansett hvor svake forutsetninger de har, kan til enhver tid gjøre så godt de kan, utøve fair play og vise stor innsats. Alle skal derfor ha mulighet til å få beste karakter i innsats. Og med tredels vektning av de to andre kriteriene, kan alle elever oppnå god karakter i faget.

### 2.2.2 Ferdigheter som vurderingsgrunnlag

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til å utvikle fagkompetansen og er en del av den (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I læreplanen i kroppsøving finner vi fem grunnleggende ferdigheter. Den første er muntlige ferdigheter, som i kroppsøving innebærer å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det innebærer blant annet å kunne formidle inntrykk og opplevelser fra ulike aktiviteter. Man uttrykker seg muntlig i utformingen av regler for lek, ulike typer spill og annen samhandling. Det betyr å kunne lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når man snakker (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Videre er det å kunne skrive en grunnleggende ferdighet, og som i kroppsøving primært handler om skriftlige framstillinger av aktivitet og vurdering av aktiviteten. Å kunne lese er en grunnleggende ferdighet som handler om å kunne hente, tolke og forstå informasjon fra fagspesifikke tekster, mens å kunne regne innebærer blant annet det å kunne måle lengder, tider og krefter (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Til slutt finner vi digitale ferdigheter som i kroppsøving innebærer å bruke digitale verktøy, ulike medier og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver. Det innebærer blant annet å innhente og behandle informasjon, planlegge og gjennomføre aktivitet og trening, og kommunisere og dokumentere dette (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

### 2.2.3 Innsats som vurderingsgrunnlag

Nytt fra 2012 er at det i kroppsøving er forskriftsfestet at elevens innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering. I § 3-3 andre ledd, andre punktum, er det forskriftsfestet at elevens innsats er en del av grunnlaget for vurderingen i faget kroppsøving i videregående opplæring. Dette betyr at karakterer gitt i halvårsvurderingen og standpunkt både skal uttrykke elevens oppnådde kompetanse og innsats (Utdanningsdirektoratet, 2012).

En lærer kan skille mellom ulike faktorer som påvirker læring (for eksempel arbeidsinnsats og holdninger, orden og atferd) og at grunnlaget for vurdering i kroppsøving er de samlede kompetansemålene i læreplanen for faget (Engvik, 2010, s.207).

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysisk kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet med faget, kan elever ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2012).

#### 2.2.4 Fair play som vurderingsgrunnlag

I læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b) er fair play et sentralt tema i videregående opplæring. Det kommer fram at elevene skal være i stand til å inkludere hverandre uavhengig av forutsetninger (Vg1). De skal kunne bruke og overføre prinsippene for fair play i bevegelsesaktiviteter (Vg2), og videre kunne drøfte hvordan egen utøvelse av fair play kan påvirke andre i aktiviteter, trening og spill (Vg3). Det handler om å vise respekt og toleranse for hverandre. Det er en god egenskap å unne hverandre suksess. Elevene skal bidra til å skape et læringsmiljø som inkluderer alle fordi alle er like verdifulle (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Samarbeid og lagspill er en forutsetning i faget. Elevene kan få toppkarakter i andre fag uten å samarbeide med andre, men det kan de ikke i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Klarer man å forankre sunne verdier og nevnte holdninger hos elevene, kan kroppsøvingens arenaen bli et triveligere sted å være, og på sikt kan vi håpe på mer fair play i samfunnet for øvrig (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

### 2.3 Formativ og summativ vurdering

I litteraturen kan vi skille mellom formativ og summativ vurdering, og i denne delen vil vi kort starte med å gjøre rede for disse to begrepene.

Den formative vurderingen har til hensikt å hjelpe eleven til innsikt i sin måte å løse oppgaven på, samtidig som den skal hjelpe eleven til å bli bevisst i sine læringsstrategier. Til enhver tid er det et poeng å vite hva man bør gjøre videre for at resultatet skal bli bra, det vil si for at man skal oppnå en større grad av måloppnåelse (Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s.28).

Mens formativ vurdering peker framover mot hva som skal gjøres for å nå læringsmålene, peker summativ vurdering bakover til den læringa som allerede har skjedd (Engh, et.al, 2007). Summativ vurdering er en vurderingsform som utelukkende har til hensikt å kartlegge elevens nåværende kompetanse, og hva eleven har lært til nå (Engh, 2013, s.28). En summativ vurdering gis uten hensyn til elevens innsats, deres læreprosess, forutsetninger, undervisning eller andre ytre forhold. Mange ganger vil den oppfattes som en kontroll på at elevene har utviklet tilstrekkelig kunnskap eller ferdigheter, og den kan også brukes som en tilbakemelding til læreren på hvor god eller virkningsfull undervisningen har vært (Engh, 2013, s.29).

Formativ og summativ vurdering brukes også ofte synonymt med begrepene underveisvurdering (vurdering for læring) og sluttvurdering (vurdering av læring). Disse begrepene vil vi nå komme nærmere inn på.

### 2.3.1 Underveisvurdering - Vurdering for læring

Intensjonen med å innføre det norske begrepet underveisvurdering kan være et ønske om å fornorske begrepet formativ vurdering, hvor meningsinnholdet ikke så lett blir kommunisert (Engh, 2013, s.29). Underveisbegrepet bruker vi når vi ennå ikke er framme, og det er naturlig å knytte både læringsmål, læringsstrategi og arbeidsmåte til en vurdering som skjer underveis (Engh, 2013, s.29). God underveisvurdering handler om at lærere og elever systematisk bruker informasjonen de får gjennom vurdering og tilbakemeldinger til mer og bedre læring (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.198).

Det er nettopp dette vurdering for læring handler om. Underveisvurdering blir et slags redskap i læreprosessen, der en hele tiden tar sikte på å øke elevenes kompetanse i faget. Formålet med underveisvurdering er å motivere elevene til innsats i læringsarbeidet og å danne grunnlag for tilpasset opplæring, videre læring og faglig progresjon i form av økt kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.198).

Begrepet «vurdering for læring» er relativt nytt i Norge. Det kan forstås på mange måter, men innholdet er nokså entydig (Engh, 2010. s.37). Det er lansert som en motsetning til vurdering av læring, men må ikke forstås som en absolutt motsetning (Engh, 2010. s.37). Vurdering for læring handler om vurdering som foregår der læring skjer og utgjør en del av det daglige og kontinuerlige arbeidet blant lærere og elever (Leirhaug, 2016, s.15).

Man er avhengig av kunnskap om hva elevene mestrer. For å gi optimal faglig veiledning, er det en forutsetning at lærerne kjenner elevens nåværende kompetanse, og vet hvordan eleven tenker for å løse de oppgavene han får (Engh, 2010. s.37).

Den nasjonale satsingen vurdering for læring startet i 2010. Det overordnede målet for satsingen er at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Satsingen bygger på forskning og erfaringer fra flere land, og på erfaringer fra prosjektet bedre vurderingspraksis fra år 2007-2009. Norske og internasjonale studier viser at vurderingspraksisen har stor betydning for elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Vurdering for læring refererer til en måte å tenke integrasjon mellom vurdering og undervisning på, og ikke en aktivitet som foregår atskilt fra undervisningen (Engh, 2010. s.38). Vurdering for læring er ikke et konsept eller en undervisningspraksis som hviler på samlet og enhetlig teoriforståelse. På samme måte som tilpasset opplæring, kan vi betrakte vurdering for læring som en ide eller som et prinsipp som skal ligge til grunn for all vurdering underveis i skoleåret (Engh, 2010. s.38). Ved å ha fokus på læring, kan lærere organisere undervisningen slik at elever anvender tiden sin mer effektiv (Engh, 2010, s.38).

### 2.3.2 Sluttvurdering - Vurdering av læring

Sluttvurdering og summativ vurdering er som oftest avsluttende prøver. I tillegg kan det omfatte standpunktvurdering, som har to hovedvarianter: «Et uttrykk for faglærers totale vurdering av den enkelte elev», eller «et antall prøver, innleveringer og tester som hver

blir karakterset, og der standpunkt karakteren settes til gjennomsnittet» (Engh, et al., 2007, s.30). Formålet med denne vurderingen er å gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd ved slutten av opplæringen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.201).

#### 2.3.2.1 Testing

I forhold til kroppsøving kan vi knytte vurdering av læring til bruken av tester i faget. Det har ikke vært - og er fortsatt ikke - noen regel om eller regel mot å benytte tester i forbindelse med lærerens vurderingsarbeid i kroppsøvingfaget (Vinje, 2016, s.49).

Mange kroppsøvlingslærere bruker både fysiske og mer tekniske tester i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Både de generelle og de idrettsspesifikke testene har vært en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving i alle år (Vinje, 2016, s.45). Utvalget av tester er stort. Blant annet 12-minutters test, 3000m, bip-test, ulike styrketester, 60-meter, og spensttest. Testresultatene kan tilsynelatende si noe om i hvilken grad eleven nådde kompetansemålene, samtidig som en tallverdi på antall meter eller antall treff isolert sett kan virke enklere å dokumentere, og ses på som et mer objektivt grunnlag å vurdere ut i fra (Vinje, 2016, s.46). Testing blir fort en veldig instrumentell framgangsmåte å vurdere elevene ut fra, der kun individualistiske kvaliteter og delmomenter i en mer helhetlig aktivitet blir trukket fram som det sentrale (Vinje, 2016, s.46).

Læreplanen i kroppsøving sier ikke noe om fysiske tester eller testing. Kompetansemålene er ikke formulert på en måte som sier at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høgt (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Bruken av tester er ikke nødvendigvis i samsvar med rammene for kroppsøvlingsfaget. Rundskriv 08-2012 fra Utdanningsdirektoratet presiserer at omfattende bruk av resultat fra tester som grunnlag for å sette karakter i kroppsøving kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet. Ved testing av ulike fysiske egenskaper er det lett å miste fokus på kompetansen målet beskriv (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Tester i kroppsøvlingsfaget bør være koblet til læring. Det sentrale i faget er arbeid med kompetansemålene, og de sier ikke noe direkte om tester og krav til eleven sin fysiske form. Hvis en velger å knytte resultater opp mot faglig vurdering og karaktersetning, krever dette grundige didaktiske refleksjoner. Det er ikke gitt at en slik praksis vil stå i samsvar med retningslinjene for vurdering i faget. En utstrakt bruk av testing kan gi uheldige konsekvenser både for faget og eleven (Vinje, 2016, s.49).

## **2.4 Utfordringer i kroppsøving**

Tre av fire kroppsøvlingslærere i videregående opplæring gir ikke elevene veiledning om status i forhold til kompetansemålene i faget (Engvik, 2010, s.201). Engvik (2010) refererer blant annet til at “kriteriene er for mange og kroppsøvlingsfaget har for få timer til at jeg kan bruke så mye tid på vurdering”, samt “det er vanskelig å lage tydelige og målbare kriterier for hvert enkelt kompetansemål” (Engvik, 2010, s.201). Dette er ikke i tråd med føringene i LK06 og gjeldende forskrift til opplæringsloven. Dette utgangspunktet understreker behovet for økt oppmerksomhet på kroppsøvlingslærere, deres vurderingskompetanse

og vurderingspraksis (Engvik, 2010, s.202).

Problemer knytt til kroppsøvlingslærernes vurderingspraksis og muligheter til å bruke ulike vurderingsverktøy, synes å være det faktum at kroppsøvlingsfaget har få uketimer, lærerne har mange elever (gjærne 150 og flere i videregående opplærings), og til summen av de vurderingsoppgavene vi finner i gjeldende forskrift til opplæringsloven. Underveivurdering, egeuvurdering, halvårsvurdering og sluttvurdering (Engvik, 2010, s.202).

Vurdering i kroppsøving har de siste årene vært preget av diskusjon og usikkerhet om, og eventuelt hvordan, innsats og elevenes forutsetninger skal trekkes inn i den faglige vurderingen. I tillegg har det vært tematisert i hvilken grad en kan og bør vurdere elevenes faglige kompetanse med utgangspunkt i testing (Vinje, 2016, s.48). Elevforutsetninger skal trekkes inn i den faglige vurdering når kompetansemålene åpner for dette i kroppsøvlingsfaget. Denne åpningen for skjønnsvurdering hos lærerne åpner samtidig for ulik praksis og dermed en fortsatt "bøddelrolle" for den aktuelle læreren (Vinje, 2016, s.49).

#### 2.4.1 Kjønn i kroppsøving

I følge Lorentzen (2006) eksisterer det forventninger som baserer seg på at gutter skal prestere bedre i kroppsøving enn jenter. Fysiologisk sett har gutter også bedre forutsetninger for å prestere i kroppsøvingstimene, da de har bedre forutsetninger for å utvikle ferdigheter som styrke, spenst og utholdenhet. De er også høyere og veier mer enn jenter på samme aldersnivå. Dette er alle egenskaper som kommer positivt til uttrykk gjennom aktiviteter, og kanskje særlig i ballspill, som utgjør en stor del av kroppsøvlingsundervisningen (Lagestad, 2017).

Lagestad (2017) har gjort en studie av gutters og jenters kroppsøvlingskarakterer i den videregående skolen. Denne studien har vist at gutter fikk signifikant bedre karakterer i kroppsøving enn jenter. Når forskjellene først og fremst handler om at gutter i større grad oppnår toppkarakterene, blir det argumentert for at en kan stille spørsmål ved om fysiologiske forskjeller mellom kjønnene ivaretas når kroppsøvlingslærerne foretar sine vurderinger (Lagestad, 2017).



## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil vi beskrive hvordan vi har gjennomført oppgaven vår metodisk. Vi vil ta for oss forskningsmetoden som er blitt brukt, samt gjøre rede for de vurderingene vi har gjort underveis i prosessen. Vi vil ta for oss framgangsmåten for utvalg av informantene og presentere disse. Til slutt vil vi drøfte reliabiliteten og validiteten til oppgaven vår.

### 3.1 Valg av metode

Å bruke en metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten. Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data. De viktigste kjennetegnene ved metode er systematikk, grundighet og åpenhet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.25).

Det er flere måter for valg av metode i en studie. Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener den vil gi oss gode data og belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte (Dalland, 2012, s. 111). Det er vanlig å skille mellom to hovedtilnærminger innenfor metode, kvalitativ og kvantitativ. De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle. De kvantitative metodene har den fordel at den gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2012, s.112).

Når vi skulle finne ut hvilke metode som var best egnet til vår oppgave, måtte vi se på problemstillingen vår: *Hvordan opplever kroppsøvingslærere i videregående skole vurdering, og hva vektlegger de i vurderingsarbeidet?* I hvor stor grad av åpenhet problemstillingen er, kan være med på å legge føringer på hvilken metode som egner seg best (Larsen, 2017, s.26).

Åpne tilnærminger gjør at kvalitative metoder er best egnet, mens lukkede tilnærminger gjerne gjør at kvantitative metoder er best egnet (Larsen, 2017, s.26). Ut i fra problemstillingen vi kom fram til, var det mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode. Dette var fordi vi ikke var ute etter tall og verdier, men hva informantene mente og hva de opplever rundt vurdering i kroppsøving.

Når vi jobber kvalitativt, forsøker vi å få mye informasjon (data) om et begrenset antall informanter (Johannessen et al.,2016, s.114). I kvalitativ forskning er det primært intervju og observasjonsteknikker som blir brukt for å samle inn data. For å finne ut hva informantene mente og hva de opplevde rundt vurdering i kroppsøving, valgte vi å ta for oss et kvalitativt

forskningsintervju. Dette var for å gi deltakerne større fleksibilitet i forhold til det å komme med egne meninger, ideer, følelser og opplevelser rundt de forhåndsdefinerte temaene vi hadde kommet fram til i vår intervjuguide.

### 3.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den livssituasjon hun eller han befinner seg i (Dalland, 2012, s.152). Kvale og Brinkmann (2009) mener at et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt. Forskningsintervjuet går dypere inn på et tema enn en vanlig samtale i hverdagen (Kvale og Brinkmann, 2009, s.23). I strukturerte intervjuer bruker forskeren en formell strukturert eller standardisert intervjuguide, som består av forhåndsbestemte spørsmål. Mehmetoglu (2004) mener at forskeren er nødt til å stille disse spørsmålene til hver informant på den samme måten for å kunne samle informasjon om et emne fra absolutt alle sine informanter. Under gjennomføringen av intervjuene fulgte vi denne strategien. Vi stilte spørsmålene til alle informantene, med oppfølgingsspørsmål som allerede var planlagt i intervjuguiden. Hensikten med dette er å kunne foreta sammenligninger mellom informantene (Mehmetoglu, 2004, s.68).

## 3.2 Fremgangsmåte

Her vil vi gjøre rede for hvordan vi har gått frem for å velge ut informanter, innsamling av data og bearbeiding av data i ettertid

### 3.2.1 Utarbeiding av intervjuguide

Ved utarbeiding av intervjuguide vil forskeren først identifisere sentrale deler av temaer som inngår i den overordnede problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s.149). I tillegg inneholder intervjuguiden ofte underpunkter eller underspørsmål for at forskeren skal få dekket eller utdypet de forskjellige temaene (Johannessen et al., 2016, s.149). Vi bruker en til en intervjuer når vi ønsker fylldige og detaljerte beskrivelser av informantenes forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen (Johannessen et al., 2016, s.146). Hensikten med kvalitative intervju er fylldige beskrivelser, slik at problemstillingen kan belyses fra flere sider (Johannessen et al., 2016, s.113). Det vi ønsker å få fram i det kvalitative intervjuet vårt er lærerens personlige erfaringer og opplevelser med vurderingsarbeidet.

### 3.2.2 Kontaktprosess og valg av informanter

Valget av informantene gjorde vi ut ifra tema vi ville forske på, vurdering i kroppsøving. Dermed ble det naturlig å velge kroppsøvingslærere som informanter. Vi valgte kroppsøvingslærere på videregående skole fremfor grunnskolen. Bakgrunnen for dette valget var at kroppsøvingslærere på videregående skoler kan ha høyere kompetanse innenfor kroppsøving. Utgangspunktet er at antall informanter ikke kan være for stort fordi både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess (Dalen, 2011, s.45). Siden prosjekt vårt ble gjennomført i løpet av høstsemesteret, valgte vi å intervju fire kroppsøvingslærere. I utvalget av kroppsøvingslærere valgte vi å ikke fokusere på hverken kjønn eller alder for å anonymisere informantene.

De fire kroppsøvingslærerne som vi intervjuet var alle ansatt på ulike videregående skoler. Vi valgte å kontakte rektorene på de samtlige skolene på bakgrunn av at de ikke ligger så sentralt. I mailen sendte vi en kort beskrivelse av prosjektet og hva vi var ute etter. Vi la til informasjonsskrivet som vedlegg slik at rektor kunne lese seg mer opp på prosjektet vårt. Rektorene som svarte ga oss tillatelse og sendte oss videre til kroppsøvingslærere på skolen. Vi tok kontakt med de vi fikk mailen til, og sendte de informasjonsskrivet. Vi sendte dem også et samtykkeskjema som de måtte skrive under på før intervjuet.

### 3.2.3 Presentasjon av informanter

Kroppsøvingslærerne som stilte var veldig positive til prosjektet. Alle informantene vi intervjuet hadde en utdanning som kroppsøvingslærer. Det varierte derimot veldig på hvor lenge de hadde jobbet som lærere. Her var det et stort gap på 18 år, der den som hadde jobbet lengst har jobbet i 22 år. Informantene blir omtalt som informant 1-4 i resultat og diskusjonsdelen.

### 3.2.4 Gjennomføring av intervju

Før intervjuene gjennomførte vi en pilottest med lydopptakeren, hvor vi gikk igjennom intervjuguiden en siste gang før gjennomføring. Etter pilottesten endret vi på ordlyden til enkelte av spørsmålene, på bakgrunn av at spørsmålene kanskje var formulert for direkte. Intervjuene med alle lærerne ble gjennomført via skype. Under intervjuene satt vi i uforstyrrede rom slik at vi ikke kunne bli avbrutt i intervjuet.

Under intervjuene hadde vi hver våre oppgaver. En av oss var intervjuer og hadde ansvar for å stille alle spørsmålene. Dette gjorde vi for å få bedre flyt i intervjuet, og for at informantene skulle slippe å forholde seg til flere. Person nummer to var teknisk ansvarlig og hadde ansvaret for opptakeren. Her var det viktig å sjekke om opptakeren fungerte og tok opp lyden. Tredje person var observatør som lyttet på intervjuet. Observatøren sin oppgave var å følge med på om spørsmålene ble besvart, og hadde mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål om noe var glemt eller uklart på slutten. Disse oppgavene hadde vi fast i intervjuet men, byttet på dem ved neste intervju. Ved å følge disse oppgavene fikk vi god flyt i intervjuene.

### 3.2.5 Behandling av data

Etter hvert intervju ble intervjuene transkribert. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2009, s.188). Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale og Brinkmann, 2009, s.188).

I vårt prosjekt fokuserte vi mer på hva som ble sagt i intervjuene, og ikke hvordan de sa det. Derfor valgte vi å gjøre enkle endringer under transkriberingen, for å gjøre teksten mer lettlest.

I transkriberingen har vi utelatt lengre pauser, der informanten bare tenkte. Ordene “ehh” og “emm” ble tatt med i tilfeller der informantene var usikre, eller ikke visste hva de skulle svare. I tilfeller der “ehh” og “emm” ble brukt som en pause i en setning valgte vi å ta det vekk. I tillegg valgte vi å oversette informantens dialekt til bokmål. Dette var også for å gjøre transkriberingen mer lettlest og forståelig men, også for å anonymisere slik at informantene ikke kunne bli gjenkjent.

### 3.2.6 Analyse

Vi kan enkelt si at analyse handler om å studere teksten for å se mønster og sammenhenger. En driver analysearbeid når en forbereder undersøkelsen, og når en samler inn, bearbeider og tolker data. I kvalitative undersøkelser kan vi si at dette er en prosess som går ut på følgende: koding, kategorisering og å finne mønstre. Analyse av kvalitative data innebærer å jobbe med

en vesentlig mengde tekst. Denne fasen handler også om å redusere datamengden, altså at en fjerner den informasjonen som ikke er relevant for problemstillingen (Larsen, 2017, s.113)

Ved å kode og kategorisere får vi lettere øye på mønstre og tendenser, altså å tolke funnene våre (Larsen, 2017, s.113). For å gjøre analysearbeidet av data opp mot problemstillingen enklere, valgte vi å dele datamaterialet inn i fire ulike kategorier. Kategoriene vi valgte var læreplanen, hvordan de vurderer, hva de vektlegger og utfordringer i kroppsøving. Disse kategoriene kom også tydelig frem i andre deler som i intervjuguiden og teoridelen. Under hver kategori lagde vi underkategorier. Og, for å få en bedre oversikt markerte vi kategoriene med fire ulike farger. Ved å bruke fargemetoden kunne vi enklere analysere dataene og drøfte ut i fra disse.

### **3.3 Kvalitetskontroll**

For å få et best mulig resultat på oppgaven, er det viktig å luke vekk flest mulige feilkilder. Dermed blir begrepene reliabilitet og validitet to viktige faktorer. Vi vil nå gjøre rede for disse to begrepene, samt gjøre en drøfting på hvordan de kan påvirke studiet vi har gjort.

#### **3.3.1 Reliabilitet**

Med reliabilitet menes det om den innsamlede data er pålitelig. Selv om data i utgangspunktet er relevante, må de også være samlet inn på en slik måte at de er pålitelige. Det betyr at de ulike leddene i prosessen må være frie for unøyaktigheter (Dalland, 2012, s.120). Videre presiserer Dalland (2012) at det selvsagt kan ligge en mulig feilkilde i selve kommunikasjonsprosessen under intervjuet. Er spørsmålet riktig oppfattet? Har intervjuer forstått svaret riktig? Er svarene notert riktig? En annen utfordring kan også være støy når vi tar opp med lydopptaker, som gjør at det kan være vanskelig å få med seg alt.

Som nevnt tidligere gjennomførte vi intervjuene over skype. En ulempe med dette kunne være at vi mistet noe av kroppsspråket, og samtalene kunne av og til føles litt kunstig. Siden vi var ute etter innholdet i selve samtalen, såg vi likevel ikke på det som en stor betydning for selve resultatet. Ved å bruke den samme intervjuguiden i alle intervjuene fikk vi frem ulike meninger rundt de samme spørsmålene. Noe som gjorde at de ble lettere å unngå at våre egne meninger påvirket informasjonen. For at reliabiliteten ikke skulle bli svekket, var det viktig for oss å ta vare på, og få med det essensielle i intervjuene når vi transkriberte. Vi gjorde

likevel noen små endringer i transkripsjonen i forhold til flyt, og har oversatt dialekt til bokmål. For å unngå vår egen tolkning, hadde vi fokus på å skrive ned det informantene sa ordrett.

### 3.3.2 Validitet

Med validitet menes det at data må være relevant for problemstillingen. Det gjelder både når du søker data i litteraturen og når mennesker er informasjonskilden (Dalland, 2012, s.120). I et intervju må man også stille relevante spørsmål i forhold til problemstillingen. Godt valgte intervjupersoner hjelper lite dersom spørsmålene til dem ikke bidrar til å belyse problemstillingen (Dalland, 2012, s.120). For oss var det naturlig å velge kroppsøvingslærere som valide informanter. I prosessen med bearbeidingen av intervjuguiden, var det viktig for oss å utvikle spørsmål på bakgrunn av problemstillingen og teorien. Validitet er noe som skal følges tett opp under hele prosessen, ikke bare under intervjuet. Vi kom fram til teori som vi mente var mest relevant i forhold til vår problemstilling. Etter analyse og bearbeiding med intervjuene justerte vi på teorien for å forsterke den på bakgrunn av de temaene som ble tatt opp. For å styrke intervjuguiden gjennomførte vi en pilottest. Etter denne testen spesifiserte vi formuleringen under noen spørsmål for å unngå misforståelser fra informantens side.

## 3.4 Ethiske vurderinger

Ethiske vurderinger handler om å ivareta personvernet og sikre troverdigheten av forskningsresultatene. Forskningens mål om å vinne ny kunnskap og innsikt må heller ikke skje på bekostning av enkeltpersonenes integritet og velferd (Dalland, 2012, s. 96). I oppgaven har vi ikke brukt personidentifiserende opplysninger som navn eller andre kjennetegn som kan identifisere informanten. Vi har derfor brukt anonymiserte opplysninger i oppgaven. Når opplysningene ikke på noe som helst vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, eller indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, da er opplysningene anonymisert (Dalland, 2012, s. 103). Informantene representerer begge kjønn, men på bakgrunn av anonymisering har vi valgt å omtale informantene som hen, der vi vanligvis ville brukt han/hun.

I prosjekter der det er nødvendig å benytte personopplysninger skal det meldes til personvernombudet (Dalland, 2012, s 101). I vårt tilfelle gjaldt dette både kjønn og yrke men, også at vi brukte opptaker. Vi måtte derfor søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD)

for godkjenning av prosjektet. Etter godkjenning av NSD startet vi å intervju informantene. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker etter samtykke av informantene. Opptakene ble brukt til å transkribere i etterkant av intervjuene og blir slettet i etterkant av oppgaveinnlevering.

Når informantene ble kontaktet fikk alle tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Her ble de informert om hva som var formålet med studiet, hvordan personopplysningen blir behandlet og at det var mulighet om å trekke seg om man ønsket det. Alle informantene signerte samtykkeskjema og sendte dem til oss over mail. Før intervjuet startet informerte vi enda en gang om at vi brukte opptaker, og at vi kom til å bruke det til transkribering.

## 4.0 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil vi presentere resultatene vi har kommet frem til gjennom å diskutere dette opp mot teorien vår. For at det skal bli lettere å se sammenhengen mellom resultat og diskusjon har vi valgt å slå disse to sammen. Vi har delt dette kapitlet inn i fire deler som vi mener er med på å belyse vår problemstilling. Det første vi vil se på er hvordan kroppsøvlingslærerne tolker læreplanen og hvordan de opplever å vurdere i kroppsøving. Videre kommer vi nærmere inn på hvordan de vurderer, og hva de vektlegger.

Til slutt vil vi se på ulike utfordringer i forhold til vurdering i faget. Dette mener vi er punkt som vil gi oss et godt grunnlag for å svare på hvordan kroppsøvlingslærere opplever vurdering i videregående skole, og hva de vektlegger i vurderingsarbeidet.

### 4.1 Læreplanen og hvordan de opplever å vurdere i kroppsøving

I denne delen vil vi først starte med å se nærmere på kroppsøvlingslærernes oppfatning av læreplanen, før vi går videre på hvordan de opplever å vurdere elevene sine i kroppsøvlingsfaget.

#### 4.1.1 Læreplanen i forhold til vurdering

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) består av ulike deler som skal sees i sammenheng og inngå i opplæringen. Fordi alle delene i læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven, er de en del av elevens rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016). LK06

fikk pr. 01.08.2012 en ny læreplan i kroppsøving. Brattenborg & Engebretsen (2015) presiserer at endringene ble gjort på følgende områder: revidert formål for faget kroppsøving, endring i hovedområdene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, endringer i grunnleggende ferdigheter og endringer i kompetansemål. I forhold til vurdering varierte naturlig nok informantenes tanker om den reviderte læreplanen.

«Jeg synes den er for uklar, altså, det er for mye overlatt til hver enkelt hvordan du vurderer de enkelte faktorene, og da ser vi at det tolkes ulikt rundt omkring» (Informant 3). Informant 2 var enig i dette, og bygget videre på at den reviderte læreplanen er for fleksibel, og at man kan gjøre akkurat som man vil. Ut fra hva informant 3 og 2 sier om den reviderte læreplanen, kan vi tolke det som at de opplever læreplanen som for generell, og at mye av ansvaret ligger på dem i forhold til hvordan de vil praktisere vurderingen. Selv om informant 2 og 3 opplever læreplanen og kompetansemålene som generelle, presiserer Vinje (2016) at det er læreren sin oppgave å konkretisere mål for undervisningen og omsette læreplanverket i praksis (se kapittel 2.1.2).

Mens informant 4 synes det ble lettere å vurdere etter at de gikk tilbake til mer innsats og fair play, innrømmer informant 1 at hen ikke har læreplanen ferskt i minne. Dermed synes hen at det ble vanskelig å svare på spørsmålene rundt læreplanen. Hvis vi likevel skal trekke linjer ut ifra det hen ellers har sagt i intervjuet, tolker vi det som at informanten har en klar forståelse for hva læreplanen sier, og hvilke kompetansemål læreplanen består av. Informant 1 har jobbet som fast kroppsøvingslærer i fem år. Med tanke på at hen ikke klarer å si noe spesifikt om hvilke tanker hen har rundt læreplanen, har hen kanskje opparbeidet seg erfaring og kunnskap, og utviklet sine egne tanker om hvordan hen vil vurdere i kroppsøving. Dette kan jo igjen føre til at inntrykket av helheten blir vektlagt i vurderingen fremfor kompetansemålene som står i læreplanen. Dette kan vi ikke si med sikkerhet da det ikke ble spurt direkte om det i intervjuet.

Utdanningsdirektoratet (2016a) sier at læreplanen i kroppsøving gir rammene for innholdet i faget, og at rammene definerer kompetansen elevene skal ha tilegnet seg i faget etter ulike trinn (se kapittel 2.1.1). Alle informantene tror for øvrig at prinsippene for vurdering og kompetansemålene i læreplanen tolkes ulikt. De påpeker likevel at kroppsøvingslærerne på den skolen de underviser på har de samme retningslinjene for vurdering. «På skolen her har vi helt like måter å vurdere på. Vi er veldig samkjørte, og har et godt samarbeid» (Informant 1).



Informant 4 fortalte at han nylig hadde vært på kurs med andre kroppsøvingslærere, der de hadde som mål å få en felles forståelse om hva det er som bør være felles vurderingspraksis. Ut ifra informant 4 kan vi oppfatte det slik at de som deltar på kurs bidrar til lik vurderingspraksis, men det kan også tenkes at de som ikke deltar bruker en annen vurderingspraksis. Etersom alle informantene sa at de har en felles vurderingspraksis på sin skole, vil i hvert fall ikke elevene oppleve ulikheter på sin skole. Ut ifra denne oppfatningen ser ikke vi på læreplanens generelle kompetansemål som noe problem for vurdering av elevene.

#### 4.1.2 Lærernes opplevelse av vurdering i kroppsøving

Videre vil vi nå se på hvordan informantene opplever å vurdere elevene sine i kroppsøving. Ut ifra hva de fire informantene sa, oppfatter vi det som at de fleste synes det å skille en elev fra lav, middels og høy måloppnåelse er en enkel og grei oppgave. Likevel oppfatter vi det som at flere av informantene opplever vurdering i kroppsøving som en krevende prosess. Vi spurte dermed informantene om hvordan de opplever å vurdere i kroppsøving, og her fikk vi som svar at det både var lett og krevende.

Informant 3 og 2 drøftet mer rundt tankene de hadde om læreplanen i forhold til vurdering. De argumenterte videre med at læreplanen er for generell og at det fort kan bli mye synsing. "Når det ikke foreligger noen klare retningslinjer på hvordan man skal gjøre det, så overlates det til den såkalte hver enkelt lærers profesjonelle skjønnsmuligheter" (Informant 3). Likevel synes Informantene at de fort kan se hva som er sekser-elever og hva som er firer-elever.

Ut ifra dette mener vi å tolke at det først og fremst handler om å lage seg klare retningslinjer med kriterier, og lage et system for vurdering. Informant 1 og 4 synes det for øvrig er greit og vurdere men, de har begge elever i andre fag. Informant 4 bekrefter dette med å komme med følgende sitat "det kan være fornuftig å tilføye at jeg har elevene i andre fag også, ikke bare kroppsøving. Dermed blir arbeidet med relasjoner mye lettere. Gode relasjoner til elevene er avgjørende, også i vurdering arbeidet". Tankene til informant 4 samsvarer med det Brattenborg & Engebretsen (2015) presiserer. Gode relasjoner mellom lærer og elever framheves som svært viktig i undervisningssituasjoner. Informant 4 understreker også at det å skape gode relasjoner mellom lærer og elev er svært viktig, spesielt for elevene med tanke på læringsutbytte. Like viktig er det at kroppsøvingslærerne lærer elevene sine å kjenne, så vurderingen og karakteren elevene får faktisk samsvarer med elevens reelle kompetanse.

Informantene fikk så spørsmålet om de synes det er krevende å vurdere i kroppsøving. Flere av informantene uttrykker at dersom det ikke krever noen innsats i selve aktiviteten, går det ikke an å vurdere. Informantene har da ikke noe å forholde seg til i forhold til vurderingsarbeidet. Videre understreker informant 1 at man må ta et personlig standpunkt på hvordan man vil gjøre det, og så gå ut ifra det. Hen synes retningslinjene er så uklare at det er vanskelig å få en lik evalueringspraksis over alt. Brattenborg & Engebretsen (2015) mener også at lærerne må ta et personlig standpunkt for hvordan man vil gjøre det, der de sier at det finnes ingen klare og dokumenterbare kriterier for hvordan vi skal vurdere for eksempel innsats, holdninger og motivasjon hos elevene (se kapittel 2.2.1). Informant 2 uttrykker at det er viktig å ha en åpen dialog med elevene og prøver å holde flere elevsamtaler så ofte som mulig for å gjøre vurderingsarbeidet lettere.

Til slutt spurte vi informantene om hvordan de ville vurdert elevene sine, dersom de selv fikk velge. Her fikk vi noen interessante svar, og det virker som at det er noe informantene allerede hadde reflektert rundt. Informant 1 og 3 ville hatt godkjent/ikke godkjent, mens informant 4 ville vurdert kun ut ifra innsats og engasjement. Informant 1 argumenterer med at hen videre ville gitt en ekstra merknad på de som var flinke. Videre forteller informanten at hen er kritisk til karaktersetting. “Dette er et interessant tema, og det kunne blitt diskutert mye. Hva gjør egentlig disse karakterene med elevene?” (Informant 1). Informant 1 understreket også at hen gjerne skulle hatt mer fokus på helse. Det er viktig å huske på at kroppsøving skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede som vi gjorde rede for i kapittel 2.1.1 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I dagens samfunn har det oppstått et enormt stort fokus på generasjon prestasjon og karakterer, og dette fører til at flere ikke trives i kroppsøving og presterer dårlig. I følge forskning fra Utdanningsdirektoratet (2018) er det nærmere 3% av Vg2 elever som får ikke vurdert i kroppsøving. En mulig forklaring på dette kan være karakterpress. Hadde det vært godkjent/ikke godkjent tror vi også at flere elever hadde kjent mer på mestring, og fått en bedre opplevelse med faget.

## **4.2 Hvordan vurderer kroppsøvingslærere elevene sine?**

Brattenborg & Engebretsen (2015) mener at i alle faser i livet blir vi underlagt forskjellige former for vurdering. Vi blir vurdert for det vi gjør og sier, for hvordan vi ser ut, og for hvordan vi utfører ulike oppgaver eller øvelser. I litteraturen mener Engh, Dobson og Høihilder (2007) at vi kan skille mellom formativ og summativ vurdering. I denne delen skal

vi se på hvordan lærerne vurderer og observerer elevene, og hva de legger til grunn i sitt vurderingsarbeid.

#### 4.2.1 Vurdering for læring

I kapittel 2.3.1 gjorde vi rede for formativ vurdering som går under vurdering for læring. Vurdering for læring handler om vurdering som foregår der læring skjer og utgjør en del av det daglige og kontinuerlige arbeidet blant lærere og elever (Leirhaug, 2016). Sentralt for vurdering for læring er undervisvurdering. Nå skal vi se videre på hvordan informantene bruker undervisvurdering, og om de har ulike tanker rundt hvordan de skal gi tilbakemelding til elevene.

De fleste informantene ga uttrykk for at de prøver å gi tilbakemelding til elevene en eller flere ganger i halvåret. Videre understreker informant 3 og 4 at elevene kan komme til de når som helst dersom de lurer på noe i forhold til hvordan de ligger an. Siden kroppsøving er et to-timers fag, strekker ikke alltid tiden til med tanke på å kunne gi god undervisvurdering til alle elever. Dette vil vi komme nærmere inn på senere under punkt 4.4, utfordringer med vurdering i kroppsøving. Informant 4 understreker også at hen bruker tilbakemeldingsskjema på itslearning, hvor kommunikasjonen går begge veier. Ved å bruke digitale virkemidler synes informanten at det var enklere å holde kommunikasjonen mellom hen og elevene. Dette sparte hen også for ellers mye arbeid, og det ble enklere å finne tilbake til vurderingene i ettertid.

For at læreren skal kunne gi optimal faglig veiledning, mener Engh (2010) at det er en forutsetning at læreren kjenner elevens nåværende kompetanse, og vet hvordan eleven tenker for å løse de oppgavene han får (se kapittel 2.3.1). Informant 1 og 3 sier at tredje klasse er et viktig år for elevene. Siden det er dette året standpunkt karakteren i kroppsøving blir satt, er det viktig med tilbakemeldinger. Informant 3 bruker å gi tilbakemelding til de i tredje klasse, en måned før karakteren blir satt slik at elevene vet hvordan de ligger an. Da får de vite hva som må til for å forbedre seg. Dette er for å gi elevene en rettferdig sjans på å forbedre karakteren dersom de ønsker noe bedre. Informant 1 sier seg enig med informant 3. Hen sier hen er svært dårlig på tilbakemeldinger, men prøver i tredje klasse for å gi elevene en rettferdig sjans.

Alle elever har rett til å få vurdering, og retten til vurdering omfatter også undervisvurdering. Brattenborg & Engebretsen understreker at god undervisvurdering handler om at lærere og elever systematisk bruker informasjonen de får gjennom vurdering og tilbakemeldinger til mer og bedre læring. Vi forstår informantene som at de prøver å gi elevene undervisvurdering så ofte som de kan, så de kan bidra til god læring og utvikling hos elevene. Utfordringen er ofte at de ikke har nok tid til å kunne gi denne tilbakemeldingen så ofte som de ønsker, da de har mange og store klasser. Likevel tolker vi det som at flere av informantene prøver å prioritere god undervisvurdering inn mot standpunkt karakteren på Vg3.

Videre spurte vi hvordan elevene blir involvert i vurderingsarbeidet. I følge LK06 skal elevene kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift. Elevmedvirkning innebærer deltagelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst rundt egne læringsprosesser, og det gir større innflytelse på egen læring (se kapittel 2.2). Vi fikk en oppfatning av at det å involvere elevene i vurderingsarbeidet, ikke var det mest essensielle for alle informantene. Informant 2 og 4 involverer elevene i vurderingsarbeidet ved å gi dem et vurderingsark.

Jeg bruker et eget ark (..) der de får lov til å vurdere seg selv hver enkelt time. Det er ikke alle som har lyst til å gjøre det, men de som har lyst til å gjøre det får lov til å vurdere seg selv. Jeg bruker de arkene både i samtale og hvis jeg ser at det er stort sprik mellom så ber jeg om en liten prat. Ja så da (...) blir vi enige om karakter, det er kanskje det det handler mye om (Informant 4).

Informant 4 involverer altså elevene med å gi dem et egenvurderingsskjema slik at de kan vurdere seg selv. Her får da elevene et innblikk i hvordan de blir vurdert, ved å vurdere seg selv. Videre i intervjuet forteller informant 4 at hensikten med egenvurderingsskjema er at elevene blir mer bevisst på hva læreren ser etter og hva som må til for å oppnå de forskjellige karakterene, noe informant 2 også sier seg enig i. Hen påstår at flere elever tror de er bedre enn det de egentlig er, og at egenvurderingsskjema derfor gir dem en god oversikt. «De må forstå hvor de er. Det er noen som tror de er genier, men jeg tenker helhetlig» (Informant 2).

Informant 1 bruker elevmedvirkning i stor grad. «De får lov til å være med å bestemme idrett. Da er de med en del der, ellers er det bare å fortelle hva jeg legger vekt på» (Informant 1). Hensikten med å la elevene velge idrett forklarer informant 1 seg med at elevene blir mer klar over hva de blir vurdert i. Ved la dem velge idrett vet de hva som må til for å gjøre det bra i idretten, dermed vet de også hva læreren ser etter. Informant 3 involverer ikke elevene noe mer i vurderingsgrunnlaget enn at hen informerer elevene om hvordan de ligger an for å eventuelt kunne jobbe mot en bedre karakter. Som vi ser, inkludere informant 1 elevene i vurderingsarbeidet i stor grad, mens informant 3 utelukker elevene fra vurderingsarbeidet.

Informantene uttrykker at de prøver å legge til rette for at elevene kan være med å bidra i vurderingsprosessen. Som vi ser bruker informantene ulike måter på å inkludere elevene på. Elevene har som nevnt rett på muligheten til å være med å bestemme i vurderingsarbeidet. Informant 1 bruker elevmedvirkning i stor grad, og vi ser at det hen sier om at elevene blir mer klar over hva de blir vurdert i, samsvarer med teorien rundt at elevene blir mer bevisst rundt egne læringsprosesser.

#### 4.2.2 Vurderingsgrunnlag

Brattenborg & Engebretsen (2015) hevder at elevvurdering i kroppsøving er et svært vanskelig arbeid. Derfor er det viktig at læreren så tidlig som mulig tenker gjennom et system for vurdering, slik at hver enkelt elev blir vurdert oftest mulig og at vurderingen bygger på variert grunnlag. I følge Utdanningsdirektoratet (2012) har vurderingsgrunnlaget betydning for opplærings- og vurderingspraksis (se kapittel 2.2.1).

By (2010) mente at grunnlaget for vurdering i kroppsøving hovedsakelig ville være observasjon. Med utgangspunktet i vurderingsarbeidet spurte vi hvordan informantene skaffet seg vurderingsgrunnlag av hver enkelt elev. Informant 4 var tydelig på at hen vurderer etter hver eneste time. Informant 3 var enig i dette, men understreket videre at hen også vurderte etter praktiske teoretiske oppgaver som hen gir elevene. Ved å gjøre dette legger informant 3 også til rette for teoretiske oppgaver. Hen fokusere dermed ikke bare på det fysiske men, også teorien i idretten. Informant 2 ser derimot mer på det helhetlige bilde. Hen samler inn informasjon fra både timene, egenvurdering og elevsamtaler og setter en samla karakter ut ifra dette.

I forhold til hvordan informantene planlegger timene ut i fra vurderingsgrunnlag, kom det fram at informant 1 hadde en tydelig retningslinje som hen fulgte. Hen fortalte oss at hen planla timen på forhånd med tanke på hvilken idrett de skulle ha, og sørget for at hen selv kunne det meste om idretten. For hen var det viktig at alle elevene ble presentert for idretten slik at de forstod hva den gikk ut på. Etter at elevene hadde blitt kjent med idretten, og de var blitt trygge på ulike øvelser, vurderte hen dem ut i fra hele prosessen. Informant 4 hadde derimot dette å si om planlegging før timen: “(...) nei det trenger en ikke, jeg tenker ikke så mye på vurdering når jeg planlegger gymtimene”. Hen legger ikke noe særlig vekt på vurderingssituasjon slik informant 1 gjorde i planleggingen. Vi kan altså se at informant 1 legger opp timene slik at elevene får en jevn progresjon av idretten og vurderer dem ut i fra dette, mens informant 4 ikke tenker på vurdering når han planlegger timene.

Ut i fra dette kan vi tolke det som at noen av informantene er bevisste rundt sin planlegging i forhold til vurdering. Dette samsvarer med det Brattenborg & Engebretsen (2015) legger vekt på, at det er lurt av lærerne å tenke gjennom et system for vurdering slik at hver enkelt elev blir vurdert oftest mulig. Selv om informant 2 ikke nødvendigvis planlegger ut i fra vurdering før hver time, kan vi trekke linjer om det hen har sagt tidligere i intervjuet rundt hvordan han vurderer. Da kan vi se at også han har opparbeidet seg et godt system for vurdering av elevene.

### **4.3 Hva vektlegger kroppsøvlingslærerne i vurderingsarbeidet?**

I denne delen av kapittelet skal vi se på hva informantene vektlegger i vurderingsarbeidet. I teorikapittelet delte vi kriteriene inn i ferdigheter, innsats og fair play. Når det handler om hva som vektlegges i vurderingsarbeidet, ser vi at informantene har noen likhetstrekk men, at det også finnes noen klare ulikheter. Brattenborg & Engebretsen (2015) understreker at de er usikre på hvor mye de ulike kriteriene skal vektles. En positiv side ved å vekte alle kriteriene likt, er at det tar mer hensyn til elevens forutsetninger i vurderingen med karakter. Videre presiserer Brattenborg & Engebretsen (2015) at lik vektning av kriteriene gir alle elever bedre muligheter til å oppnå gode karakterer i faget.

Vi står i en endeløs diskusjon om hva som skal vektlegges. Om det er ferdigheter, idrettslige ferdigheter, eller innsats i den enkelte timen. Eller om det er evnen til å

klare å lage sine egne treningsprogram og gjennomføre, rapportere, og loggføre  
(Informant 3)

Informant 3 slutter seg til Brattenborg & Engebretsen sin usikkerhet i forhold til hvordan de ulike kriteriene skal vektlegges opp mot hverandre, men også i forhold til hvilke kriterier som skal vektlegges. Tar man utgangspunkt i tidligere praksis, ser vi at kriteriene ofte har blitt vektet en tredel hver, eller 40-40-20 prosent. I kroppsøving er det forskriftsfestet at elevenes innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering. Under spørsmålet «hvilke kriterier opplever du som viktig vurderingsgrunnlag for karaktersetning i kroppsøving», svarer alle informantene at innsats er viktig. Vi har en forståelse av at informant 3 er enig med informant 4, men at hen også har noen andre synspunkter om hva som bør vektlegges.

At man alltid stiller opp, kommer til timene, og gjør en god innsats. Det må vurderes høyt. Det andre som må vurderes høyt er at når du kommer til tredje klasse må man viser at du klare å planlegge, gjennomføre, og evaluere egentrening. Det er viktig. Også er det sånn at etter mitt syn, for å kunne komme helt til topps så må en også vise en svært god egenferdighet (informant 3).

Informant 1 bygger videre på informant 3 sine meninger, om at ferdigheter og innsats bør vektlegges, men legger også til fair play i vurderingsarbeidet. Informant 2 forteller at informanten først og fremst vektlegger innsats, videre ser informanten på elevens teoretiske forståelse av aktiviteten og hvilke holdninger eleven har i forhold til deltagelse av den tingen som en gjør.

#### 4.3.1 Vektlegging av innsats, ferdigheter og fair play

Noen kompetansemål er åpenbart større i omfang enn andre. I vurdering med karakter er det derfor naturlig å vekte de ulike kompetansemålene ulikt. Med utgangspunkt i hva informantene har oppgitt om hvilke kriterier de opplever som viktige i vurderingsarbeidet, skal vi nå se videre på hva informantene mener er det viktigste av innsats, ferdigheter og fair play.

Ut i fra informant 4's sitat kan vi oppfatte at det er innsats som står sterkest, og at læring skjer som følge av innsatsen eleven gir i timen. «(...) når jeg vurderer så er det stort sett er innsatsen jeg vurderer altså. Altså hvor godt en prøver. Ferdighetene kommer som regel på grunn av

innsatsen (...)» (Informant 4). Videre kan vi se at informant 1 er litt usikker i starten på hva hen vektlegger mest, men kommer til slutt fram til en konklusjon om at fair play, innsats og ferdigheter vektet likt som vurderingsgrunnlag.

Jeg legger mest vekt på fair play. Ja, er du en drittsekk så har du ikke sjans uansett. Samtidig som at er du kjempe dårlig i ferdigheter så har du ikke sjans til å få mer enn fire heller. Nei, jeg tror det blir feil at jeg sier at jeg vektlegger mest fair play, det er like viktig alt (Informant 1).

Informant 2 har som informant 4 en klar mening om hva som er viktigst i vurderingsarbeidet. “(...) jeg syns innsats først og fremst kanskje er det viktigste for meg, og etter det så vurderer jeg etter min mening (Informant 2)”. Her kommer det fram at innsats er det viktigste, og på bakgrunn av vår forståelse under intervjuet mener informantene at hen observerer hvordan elevene praktiserer innsats og hvilken holdning de har til aktiviteten.

Men er det virkelig slik at informantene vektlegger innsats, ferdigheter og fair play likt i vurderingsarbeidet? På bakgrunn av informantenes sitater kan vi se at innsats er en noe alle informantene legger til grunn i vurderingsarbeidet. På den ene siden ser vi at informant 4 mener at ferdigheter kommer som følge av innsatsen elevene gir i timen, men på den andre siden kan vi se at informant 1 mener at dersom du har kjempe dårlige ferdigheter, har du ikke sjans til å oppnå høyere enn middels måloppnåelse, uavhengig av hvor god innsats eleven gir. Det informant 1 argumenterer med her strider mot det Brattenborg & Engebretsen (2015) understreker. De mener at alle elever, uansett hvor svake forutsetninger de har, kan til enhver tid gjøre så godt de kan, utøve fair play og vise stor innsats. Alle skal derfor ha mulighet til å få beste karakter i innsats. Og med tredels vektning av de to andre kriteriene, kan alle elever oppnå god karakter i faget.

#### 4.3.2 Måloppnåelse

Når en lærer vurderer, kan han dele inn i måloppnåelsene lav, middels og høy. Videre i dette kapittelet skal vi se på hva informantene mener skal til for at en elev skal oppnå høy måloppnåelse, og hva som skiller en elev fra de ulike delene av måloppnåelsen.



Da bør man trene hjemme, og drive på akkurat som en gjør mattelekse. (...) man må ha høy innsats i timene, og gi alt man kan. Han må være snill og grei med medelever, og ikke prøve visst ballen åpenlyst er ute. Man skal ikke prøve å jukse seg videre og late som han ikke trodde den var ute og sånn (Informant 1).

Når det handler om hva som skal til for at en elev skal oppnå høy måloppnåelse, eller en sekser, kan vi se ut i fra sitatet til informant 1 at det er et stort fokus på elevens praktisering av fair play. Informant 2 har også uttrykket dette ved å si følgende “få sidemannen til å spille på høyere nivå enn der de er nå, heie litt på laget”. I følge Utdanningsdirektoratet (2015b) handler fair play om å vise respekt og toleranse for hverandre (se kapittel 2.2.4). Det er en god egenskap å unne hverandre suksess. Informant 1 skiller seg litt ut fra de andre informantene ved at hen igjen vektlegger ferdigheter i stor grad, der utvikling av ferdigheter også må skje på hjemmebane eller utenfor skoletiden. I belysning av informants 1 sitat kan vi se flere sider av vurderings vektleggingen. I kapittel 2.2.2 står det ifølge Utdanningsdirektoratet (2012) at det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultat i prestasjon eller ferdighetsutvikling. På den ene siden kan vi tolke at det informant 1 mener er at elevene må ha gode ferdigheter i faget for å oppnå en høy karakter uavhengig av innsatsen. På den andre siden kan vi tolke det slik at eleven han gir en middels karakter til, i utgangspunktet hadde vært en elev under lav måloppnåelse, dersom han ikke også hadde vektlagt innsats.

Informant 2 mener at hen lett kan se hva som er en toer elev, ut i fra elevens holdninger og innsats. Videre forteller informant 2 at en elev som ligger på karakterene tre og 4 vil være nøytral i aktivitetene.

Ja, (...) de klarer som oftest ikke å vise ferdigheter, (...). På middels da snakker vi tre-fire. Da er de med i en viss grad, men gir ikke jernet. De er med på alt de skal, men ikke noe mer enn det, eller at de er med på alt de skal og gir jernet, men det er veldig dårlig (Informant 1).

Det som gjenspeiler seg hos alle informantene i vektlegging av lav og middels måloppnåelse, er hvordan informantene tolker hvilken innsats elevene gir i faget.

### 4.3.3 Testing

I denne delen av hva kroppsøvlingslærerne vektlegger i vurderingsarbeidet, skal vi se på

hvordan informantene vektlegger testing som vurderingsgrunnlag. Testing som vurdering går under summativ vurdering og sluttvurdering.

Det er delte meninger blant informantene når det kommer til temaet testing. Informant 2 mener at det ikke er lov å vurdere etter prestasjon. “Jeg liker det overhode ikke, jeg synes ikke det skal gjøres, men likevel, poenget er at det er ikke lov å vurdere etter prestasjon. Men, det jeg liker ganske mye er utvikling av din egen prestasjon” (Informant 2). I følge Vinje (2016) har det ikke vært- og er fortsatt ikke- noen regel om eller mot å benytte tester i forbindelse med lærerens vurderingsarbeid i kroppsøvingfaget (se kapittel 2.3.2.1). Dersom vi ser på informant 1 og 3 sine meninger om bruken av testing som vurderingsgrunnlag, har testingen flere hensikter. På den ene siden kan vi oppfatte det slik at testing er noe informant 1 og 3 anvender for å måle innsats. Informant 1 tar i bruk testing for å måle innsatsen til de svakeste elevene, på den andre siden praktiserer informant 3 testing for å måle innsatsen til hvorvidt alle elevene utfordrer sine fysiske grenser. En annen hensikt informant 1 og 3 har med bruken av testing som vurderingsgrunnlag, er at dersom elevene ønsker høy måloppnåelse, må de vise dette gjennom resultater i testing. I motsetning til informant 1 og 3 er informant 4 klart og tydelig imot testing.

En vurdering som baseres på subjektiv oppfatning, er ikke like lett å dokumentere som for eksempel en prøve eller test. Denne subjektiviteten kan ifølge Brattenborg & Engebretsen (2015) skape en del usikkerhetsmomenter både for lærere og elever (se kapittel 2.2.1).

Hvordan informantene opplever å praktisere testing som en del av vurderingen er i likhet med hva de mener om å praktisere testing- svært ulikt.

Jeg synes det er helt nødvendig. Vi har noen som ikke klarer å se sine egne ferdigheter, de tror de er mye bedre enn hva de er. Og da fortelle den eleven hvorfor den får fem og ikke seks, det kan være veldig vanskelig når de ikke klarer å se det selv. Da banker en i bordet med 3000 meter (...), det gjør det lettere for oss lærere egentlig fordi at de er jo sånn med prøver i andre fag at du viser jo til prøver. Men i kroppsøving blir det liksom du er helt på bar bakke, om noen klager på deg da og du ikke har noen vurderinger på skolearena, så får de medhold. Som oftest går alt på karakterer underveis, og da bør en ha litt tester (Informant 1).

Hver gymtime er en vurderingssituasjon, så testing er jo bare to ganger i året som sier nå skal det tråkkes til for fullt, og det er like mye dette å utfordre disse grenser telle like mye. Samtidig så de som da ligger på et høyt nivå vist at de er der (Informant 3).

Ettersom at informant 3 mener at hver gymtime er en vurderingssituasjon, tolker vi det slik at de to timene hen praktiserer testing i løpet av et år, blir lite vektlagt, med mindre eleven ønsker å oppnå høy måloppnåelse. Informant 2 praktiserer kun testing for å måle fremgang. Vi kan se at informant 4 og 1 har en svært ulik oppfatning av praktisering av testing. Informant 4 vektlegger ikke testing i det hele tatt, mens informant 1 på den andre siden mener at det er helt nødvendig. Informant 1 begrunner valget sitt med å ta i bruk testing, ved å vise til elever som ikke har selvinnsikt. Informanten kan da vise til testresultater som en pekepinn.

Dersom vi ser på informant 1 og 4 sine synspunkter, kan vi oppfatte en forståelse fra begge sider. På den ene siden kan informant 1 sitt synspunkt klargjøre noen tanker til eleven selv, og hen kan få noe å jobbe mot. På den andre siden kan det være både positivt og negativt at eleven får vite hvor god eller dårlig hen er. Selv om eleven får velge om læreren tar tiden eller ikke, kan det fortsatt ha en negativ effekt på eleven. Dersom hensikten med testing er vurdering av læring er det ikke nødvendig at de svakeste deltar, men dersom hensikten med testingen er å måle elevens innsats av gjennomføring kan det være greit å gjennomføre testing (se kapittel 2.3.2).

Hvor ofte informantene tar i bruk testing i kroppsøving er ganske likt hos alle informantene. Informant 1, 2 og 3 bruker det en til to ganger i semesteret. Informant 4 sier at hen ikke bruker det i forhold til vurdering. Informant 4 arrangerer en 3000 meter som en personlig test for at elevene skal kunne vurdere seg selv, i forhold til opptak til politihøyskolen eller forsvaret.

Dersom lærerne vurderer etter hver time, eller hvert emne som blir gjennomført, kan en oppfatte at testing ikke er noe som vektlegges svært høyt ettersom det bare er noe som skjer en til to ganger i halvåret.

#### **4.4 Utfordringer med vurdering i kroppsøving**

Vurdering i kroppsøving kan ifølge Vinje (2016) være en utfordring, og det har de senere årene vært flere diskusjoner rundt dette temaet. I litteraturen knytter de ofte utfordringene til om, og eventuelt hvordan, innsats og elevenes forutsetninger skal trekkes inn i den faglige

vurderingen. I tillegg har diskusjonene gått på i hvilken grad en kan og bør vurdere ut i fra testing av elevene. Vi skal nå se nærmere på hva informantene tenker rundt utfordringene med vurdering i kroppsøving.

Informantene synes, som vi var inne på tidligere, at det er både vanskelig og lett å vurdere i kroppsøving. En utfordring som tre av informantene trekker frem er at de har for liten tid i forhold til antall elever med tanke på å kunne gi tilbakemeldinger, og undervisvurdering til alle elevene sine. I følge Engvik (2010) har ofte kroppsøvingslærere rundt 150 elever, og de har bare to timer med kroppsøving i uken med disse elevene (se kapittel 2.4).

Når du har mange elever så er det ganske vanskelig å gjennomføre alt som står der med fremovervurdering, bortover og under. Det er jo nærmest umulig å få til. Så du er nødt å ha shortcuts, altså i forhold til dette her, ellers kommer du ikke i mål (Informant 3)

Det er en kjempeutfordring. Jeg har 120 elever med syv forskjellige klasser i kroppsøving, så det er litt sånn.. Hvordan skal man få tid til å snakke med disse elevene? Det er utrolig vanskelig (Informant 2).

I tillegg til informant 2 og 3, sier informant 1 at hen har rundt 150 elever. Med bare to timer i uken har hen ikke tid til å ta ut elevene og gi tilbakemelding så ofte som hen ønsker. Dette er ikke i tråd med føringene i LK06 og gjeldende forskrift til opplæringsloven.

Informant 1 gir tilbakemeldinger til elevene i timen som motiverer elevene og som ofte går på det tekniske. Det informant 1, 2 og 3 ser på som utfordrende er å få nok tid til hver enkelt elev, og gi den tilbakemeldingen de har rett på. Kroppsøvingslærere har gjerne mange klasser, og dermed veldig mange elever. Når de bare ser disse elevene to timer i uken er det lett å forstå at det er en utfordring å komme igjennom alle elevene. Ut i fra det informantene har svart oss kan vi se at det samsvarer med det som står i teorien under punkt 2.4. Problemer knytt til kroppsøvingslærerens vurderingspraksis og muligheter til å bruke ulike vurderingsverktøy, synes å være det faktum at kroppsøvingfaget har få få uketimer, lærerne har for mange elever, og summen av de vurderingsoppgavene vi finner i gjeldende forskrift av opplæringsloven (Engvik, 2010).

En annen utfordring handler om elevenes forutsetninger. I følge Vinje (2016) at vi står fortsatt i en situasjon der det ikke finnes noen retningsgivende utgangspunkt for hvilke elevforutsetninger som skal være relevante (se kapittel 2.4). Vi tror det kan være en utfordring å vurdere elever som ikke kan delta over lengre tid på grunn av for eksempel sykdom og skader, som dermed gjør at de ikke kan oppnå de kravene i forhold til kompetansemålene på samme måte som andre elever. Vi spurte dermed informantene om hvordan de vurderer elevene sine som ikke kan oppnå et eller flere av kompetansemålene, og om det faktisk er en utfordring.

De må lage egne planer. De må lage øktplan til alle de øktene de ikke kan delta på, og periodeplan. Hvis jeg har sett eleven litt før, og vet at han/hun egentlig er veldig flink så er det vel lettere å gi en karakter som stemmer overens med ferdighetene til eleven. Men, er det en gutt eller jente som for eksempel sliter psykisk som jeg ikke får mulighet til å følge, så er det karakteren to som er det høyeste de kan få. Og, det er litt synd. Men, du kan liksom ikke gi de en sekser når du ikke har sett de. Du har ikke peiling på hva de egentlig gjør (Informant 1).

Jeg synes ikke det er så vanskelig. (...) vi må utvikle individuelle kriterier for hvordan eleven skal lykkes. Det kan du gjøre med teori for eksempel. Det handler om planlegging (...). Jeg synes ikke det skal være en straff når eleven er skadet for eksempel (informant 2).

I tillegg til dette sier informant 3 at dette er helt u dramatisk, og at Vg1 og Vg2 er mer en transportetappe mot standpunkt karakteren i Vg3. Enten får de den karakteren som de hadde før de ble skadet, eller så får de deltatt uten noen vurdering så sant de deltar. Informant 4 sier at hen ikke har elever som på ingen måte deltar. Alle kan delta på en eller annen måte, og at man må finne de tingene som elevene faktisk kan gjøre. I tillegg handler det gjerne om hvor villig eleven faktisk er til å prøve, og gjøre en jobb selv om man har knekt en fot. Slik vi oppfatter det er hen veldig tydelig på at elevene alltid kan gjøre noe selv om de har utfordringer med for eksempel sykdom og skader.

Informantene ser ikke på det å vurdere ut i fra elevenes forutsetninger med tanke på sykdom og skade som noe stort problem. Mye handler om planlegging og tilrettelegging, og kommunikasjon mellom lærer og elev. Elevene kan gjøre mye teoretisk for å legge et godt vurderingsgrunnlag, men de må også vise seg fysisk for at lærerne kan gi de en vurdering.

Med gode rutiner og gode utarbeidet individuelle kriterier trenger ikke vurdering ut i fra forutsetninger å være en stor utfordring. Det som derimot kan være en utfordring, er vurdering ut i fra kjønn. Som vi nevnte i teorien har gutter bedre forutsetninger for å prestere bedre i kroppsøvingen enn jenter, og ulike studier viser at gutter oftere får toppkarakter i faget enn jenter.

Vi spurte informantene om de hadde ulike krav til jenter og gutter når de vurderer og setter karakterer, og da først og fremst med tanke på bruken av testing. Og, når vi ser på hva informantene svarte, får vi ulike svar. Informant 1 har veldig tydelige krav og forskjeller i forhold til kjønn.

Ja, guttene på 3000m må løpe på under 11 min for å få en sekser, og jentene må løpe under 13 min for å få en sekser. Så for å få en femmer må guttene springe under 13 min, og jentene under 15 min. (informant 1).

Ut ifra det informant 1 sier, ser vi at det er 2 minutter forskjell på løpetiden i forhold til en sekser ut i fra kjønn. Det som er litt interessant, og som informant 1 understreker er at selv om guttene har høyere krav for å nå en toppkarakter, så er det flere gutter enn jenter som likevel får toppkarakter. Informant 3 har også ulike krav i forhold til kjønn når det kommer til løpstester, og mener at dette burde det absolutt være. Informant 2 og 4 sier at de ikke har ulike krav i forhold til kjønn, og understreker at det er innsatsen som er det viktigste.

Informantene snakker egentlig ikke så mye om det, og nevner heller ikke noe generelt om utfordringene i forhold til vurdering med tanke på kjønn. Skal vi trekke linjer mellom det de har svart tidligere om hvilke kriterier de vektlegger, altså innsats, så spiller det ikke så stor rolle om de er gutter eller jenter. Men, vi tror at de kroppsøvingslærerne som ikke klarer å skille mellom innsats og ferdigheter har en mye større utfordring rundt vurdering i forhold til kjønn. Dersom lærere ikke klarer å skille mellom innsats og ferdigheter, sier det seg selv at gutter har bedre forutsetninger for å oppnå gode karakterer i kroppsøving enn jenter, da de har bedre fysiologiske forutsetninger.

## 5.0 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan kroppsøvingslærere i videregående skole opplever å vurdere, og hva de vektlegger i vurderingsarbeidet. For å belyse denne tematikken har vi intervjuet fire kroppsøvingslærere. Vi har gått dypere inn på

kroppsøvlingslærerens tolkning av læreplanen, og hvordan de opplever å vurdere. Videre har vi sett på hva de vektlegger mest og på ulike utfordringer med vurdering.

Informantene har delte meninger om hvordan de opplever å vurdere i kroppsøving. Så lenge det er innsats til stede i aktiviteten, ser enkelte ut til å oppleve vurderingsarbeidet nokså enkelt. Andre ser på det som mer krevende, der antall elever og kroppsøvingstimer i uken blir sett på som de største utfordringene. Relasjoner mellom elev og lærer framheves som svært viktig i vurderingsarbeidet, spesielt for eleven med tanke på læringsutbytte. Resultatene tyder også på at kroppsøvlingslærerne tar i bruk vurdering for læring, men på grunn av antall elever strekker ikke tiden alltid til. Med utgangspunkt i knapp tid, var det vurdering av læring som i hovedsak ble brukt i vurderingsarbeidet.

Hovedkriteriene som gikk igjen hos informantene var innsats, fair play og ferdigheter, der innsats ble nevnt av samtlige. Hva som vektlegges høyest, var det delte meninger om hos informantene. Noen mente at de tre kriteriene ble vektlagt likt i vurderingsarbeidet, mens andre mente at det kun skulle vurderes etter innsats. Ferdigheter og fair play ble vektlagt sterkere, dersom elevene skulle oppnå høy måloppnåelse. Det var delte meninger om bruk av testing som vurderingsgrunnlag blant informantene. Likevel var det flere som var enig i at gode prestasjoner på tester var sentralt for at elevene skulle oppnå høy måloppnåelse.

Videre så vi også at god samarbeidsvilje og det å spille medelevene gode også var et viktig punkt for flere av informantene under høy måloppnåelse. Under lav og middels måloppnåelse var det innsatsen i faget som ble vektlagt høyest.

Det var stor variasjon blant informantenes arbeidserfaring. Vår oppfatning av informantenes opplevelse av vurdering, var at informantene som hadde jobbet lengst opplevde det som lettere å vurdere enn informantene med mindre erfaring. Likevel var det likhetstrekk blant enkelte informanter som hadde kort og lang arbeidserfaring. Vi så at de vektla for eksempel testing likt som kriterium i vurderingsarbeidet.

Resultatene viser oss at kroppsøvlingslærere i den videregående skole vektlegger like kriterier i ulik grad, som følge av ulike utfordringer og kroppsøvlingslærerens personlige meninger. Gjennom denne oppgaveskrivingen har vi fått et innblikk i kroppsøvlingslærernes oppfattelse av at LK06 er generell og det den tolkes ulikt hos hver enkelt. Som følge av den personlige

tolkningen, ser det ut til at elevene blir vurdert ulikt fra skole til skole, men siden samtlige informanter har en felles forståelse av vurderingsarbeidet på sin skole, har det ikke noe betydning for hvilken lærer de har på sin skole i kroppsøving.

Ved eventuell videre forskning kunne det vært interessant å se nærmere på hvordan elever på videregående skole opplever å bli vurdert i kroppsøving. Hadde de for eksempel foretrukket godkjent/ikke godkjent framfor karakterskala 1-6? Synspunkt fra begge sider kunne gitt oss en bredere forståelse av vurdering i kroppsøving.



## 6.0 Litteraturliste

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3.utg).

Cappelen Damm Akademisk

By, I-Å. og lærere i Oslo og Akershus. (2010). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i kunnskapsløftet i videregående opplæring- Vg1, Vg2 og Vg3 videregående opplæring* (2. utg). Oslo: Norges idrettshøgskole.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Engvik, G. (2010). Elevvurdering i faget kroppsøving - noen utfordringer. I Dobson, S. & Engh, R. (Red.), *Vurdering for læring i fag* (201-213). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor?. I Dobson, S. & Engh, R. (Red.), *Vurdering for læring i fag* (37-48). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Engh, R. (2013). *Vurdering for læring i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E.K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Johannessen, A, Tufte, P. A & Christoffersen, L (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, (5.utg). Oslo: Abstrakt forlag

Kvale, S, Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Lagestad, P. (2017). *Er gutter bedre enn jenter i kroppøving?- En studie av jenters og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen*. Hentet 28.11.2019 fra:  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/er-gutter-bedre-enn-jenter-i-kroppsoving--en-studie-av-jenters-og-gutters-kroppsovingsskarakterer-i-den-videregaende-skolen/>

Larsen, A,K. (2017). *En enklere metode - veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Leirhaug, P. E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring»: En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge (Doktoravhandling, Norges idrettshøgskole). Hentet 27.09.19 fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1%20%E2%80%93>

Lorentzen, J. (2006). Biologi. I J. Lorentzen & W. Mühleisen (Red.), *Kjønnforskning: en grunnbok* (s. 23-31). Universitetsforlaget.

Mehmetoglu, M. (2004). *Kvalitativ metode for merkantile fag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven. (2009). *Forskrifter for opplæring*- kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring. Hentet ut 21.10.19 fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 11.12.19 fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskapsloftet/prinsipper\\_1k06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_1k06.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet 27.09.19 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/4/4.1/forutsetninger-og-innsats/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplanen i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet 26.09.19 fra: [https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Komplett\\_visning](https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Komplett_visning)

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Fair play i kroppsøving - sunne verdier og folkeskikk*. Hentet 10.10.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/4-tematekster/fair-play-i-kroppsoving--sunne-verdier-og-folkeskikk/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Vurdering for læring - Om satsingen*. Hentet 07.11.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonalsatsing/om-satsingen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Bruk av fysiske og tekniske tester i kroppsøving*. Hentet 10.10.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/4-tematekster/bruk-av-fysiske-og-tekniske-testar-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 26.09.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Del 1 Generelle regler*. Hentet 21.11.19 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/i/#3-1>

Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Del 2 Undervisvurdering*. Hentet 07.11.19 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/ii/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fraværet i videregående skole stabiliserer seg- analyse av foreløpige fraværstall 2017-18*. Hentet 11.12.19 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/forelopige-fravarstall-etter-skolearet-2017-18/>

Vinje, E. E. (2016). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (1.utg). Tønsberg: Cappelen Damm.

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Intervjuguide (Vedlegg 1)

#### Intervjuguide

##### Personalia

1. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
2. Hvilken utdanning har du og når fullførte du den?

##### Vurdering i kroppsøving

1. Hvordan opplever du å vurdere dine elever i kroppsøving?
2. Synes du vurdering i kroppsøving er krevende?
  - a. Dersom ja: hvorfor synes du det er krevende?
  - b. Dersom nei: hva har du gjort for å oppnå den gode balansen i vurdering?
3. Dersom du fikk velge, hvordan ville du vurdert i kroppsøving?
4. Hvilke kriterier opplever du som viktig vurderingsgrunnlag for karaktersettingen i kroppsøving?
  - a. Med utgangspunkt i disse kriteriene, vektlegger du disse likt? hva vektlegger du i så fall mest/minst?
5. Hvordan vil en elev oppnå høy måloppnåelse i kroppsøvingsfaget?
6. Hva skiller en elev fra lav, middels og høy måloppnåelse?

##### Læreplanen

1. Hva er dine tanker om den nåværende læreplanen, med tanke på vurdering i kroppsøving?
  - a. Positivt: hva liker du best med den relatert til vurdering?
  - b. Negativt: er det noe i læreplanen som gjør at det er utfordrende å vurdere i faget?
2. På hvilken måte tror du kroppsøvingslærere tolker prinsippene for vurdering i læreplanen ulikt?
3. Vurderer du elevens kompetanse slik den er beskrevet i læreplanen?
  - a. Hva annet legger du til grunn i vurderingen, som ikke står i læreplanen?

### **Innsats i kroppsøvningsfaget**

1. I læreplanen står det at innsats skal være en del av grunnlaget i vurderingen. Hva mener du om dette?
2. Hvordan opplever du å bruke innsats som en del av vurderingen?

### **Testing**

1. Hva mener du om bruken av testing i kroppsøvningsfaget som vurderingsgrunnlag?
2. Hvordan opplever du å bruke testing som en del av vurderingen?
3. Hvor ofte bruker du tester?
4. Hvilken tester bruker du eventuelt i kroppsøving?
5. Dersom du bruker testing, er det ulike krav i forhold til kjønn?

### **Vurdering for læring**

1. Hvor ofte gir du elevene tilbakemeldinger som forteller hvordan de ligger an i aktiviteten/ faget?
2. Hvordan involverer du elevene i vurderingsarbeidet fram mot fastsettelsen av standpunktkarakter?
  - a. Dersom du bruker egenvurdering i kroppsøvingstimene, hvilken hensikt har det?
3. Informerer du elevene om hvilken kriterier du ser etter når du vurderer?

### **Vurderingsinformasjon**

1. Hvordan går du frem når du skal skaffe deg et vurderingsgrunnlag av hver enkelt elev i kroppsøving?
2. Hvor ofte samler du vurderingsgrunnlag til hver enkelt elev?
  - a. Etter hver kroppsøvingstime, etter hver test, etter hvert emne, halvt års vurdering.
3. Hvordan vet du at standpunktkarakteren er et uttrykk for elevens reelle kompetanse?

### **Tilrettelegging og forberedelse av vurdering**

1. Hvordan planlegger du dine kroppsøvingstimer for å tilrettelegge for vurderingsgrunnlag?
2. Har kroppsøvningslærerne der du jobber samme retningslinjer innen vurdering?
3. Hvordan vurderer du en elev som ikke har mulighet til å oppnå et eller flere kompetansemål? eks. er skadet over en lengre tidsperiode

### **Den nye læreplanen 2020**

1. Hva er dine tanker om at det kommer en ny læreplan med tanke på vurdering?
2. Hva synes du om kjerneelementene i kroppsøving?
3. Hvordan tror du det vil bli å vurdere, ved bruk av kjerneelementene?

## 7.2 Informasjonsskriv (vedlegg 2)

### Informasjonsskriv

Informasjon i forsknings skriv for deltagelse i forskningsprosjekt

#### **Bakgrunn og formål:**

Vi studerer idrett og kroppsøving ved høgskolen på Vestlandet i Sogndal og skal skrive en bachelor oppgave. Formålet med dette forskningsprosjektet er å finne ut hvordan kroppsøvingslærere opplever å sette karakter på elever og få deres tanker om hvordan det er å vurdere elever i forhold til læreplanen.

I oppgaven har vi tenkt å bruke kvalitativt intervju som forskningsmetode. Intervjuet vil handle om vurdering i kroppsøving. Under intervjuet vil vi få frem vurderinger, tanker og synspunkt fra kroppsøvingslærere. Vi har basert spørsmålene på temaet og det vi vil fokusere på i oppgaven vår.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Vi er tre studenter på høgskolen på Vestlandet som skriver en bachelor oppgave, Kristiane Elise Rolland Ottesen, Benedikte Oppedal og Merel Celine Dirksen.

#### **Hvorfor får du spørsmålet om å delta?**

Siden oppgaven handler om vurdering i kroppsøving har vi valgt å rette fokuset opp mot de som vurderer og ikke de som blir vurdert i kroppsøving. For å få et godt innblikk i hva lærere tenker og mener om vurderinger i kroppsøving er det nettopp lærer vi vil intervju.

#### **Hva innebærer det å delta i intervjuet?**

Intervjuet vil foregå i ca.1-2 timer. Vi vil bli enige om sted slik at det passer for begge parter. Intervjuet vil foregå alene med oss, slik at du blir intervjuet alene. Vi tar opp intervjuet på opptak slik at vi kan høre intervjuet flere ganger. Av personopplysninger vil vi kun ha alder og utdanning.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Informasjonen vi får av deg vil kun bli lest/hørt av oss tre som skriver oppgaven. Vi kommer kun til å bruke informasjonen til denne oppgaven. Under hele prosessen vil all informasjon vi har samlet inn oppbevares på låste enheter der kun vi tre og veileder har tilgang. Vi bruker ikke navn på prosjektet kun alder og utdanning, så en vil ikke kunne identifiseres gjennom navn kun via evt. alder. Når vi har levert oppgaven 14. desember vil informasjonen om deg slettes.

### **Frivillig deltagelse**

Det er frivillig å delta i dette intervjuet. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å informere om grunnen. Dersom du trekker ditt samtykke vil vi slette informasjonen vi har om deg og informasjonen vi har fått i intervjuet.



### 7.3 Samtykkeskjema til informantene (Vedlegg 3)

#### **Samtykkeerklæring for lydopptak til forskning.**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet vurderingsform til kroppsøvingslærere, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet
- at studenter kan bruke opplysningene fra meg til prosjektet
- at mine opplysninger brukes frem til prosjektslutt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg ikke kan gjenkjennes

Eg samtykker i at opptak av dette intervjuet med lydopptak som er tatt av studenter på Høgskolen på vestlandet i Sogndal, kan brukes til Bacheloroppgaven og slettes ved levert oppgave (14 desember).

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)