



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

«Karakteren er vel det viktigste?»

- En litteraturstudie av formativ vurdering i kroppsøvingsfaget.

«The grade is probably the most important assessment? »

- A literature study on formative assessment in physical education.

Faglærer i kroppsøving og idrettsfag
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Høgskolen på Vestlandet, avd. Bergen
Morten Kristoffersen
Kandidatnummer: 319
Antall ord: 7391
29.05.2020

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

For en lærerik og krevende prosess! Det har vært noen oppturer og nedturer. Når jeg ser tilbake på denne prosessen er jeg takknemlig for denne muligheten. Det jeg sitter igjen med har gjort meg mer reflektert, og jeg føler jeg har hevet min faglige kompetanse. Dette prosjektet har utviklet meg et steg videre på min vei som faglærer i kroppsøving, og jeg er spent på hverdagen som kroppsøvingslærer.

Jeg vil takke min kjære samboer som har gitt meg både ro og tålmodighet! Du har gjort denne prosessen letter. Jeg vil også takke veilederen min som har stilt opp både på mail og vært tilgjengelig på telefon når jeg har lurt på noe. Og ikke minst vil jeg takke mine medstudenter for gode faglige diskusjoner!

Bergen, 29. mai 2020

Sammendrag

Hensikt

Denne studien ønsker å undersøke hvorvidt formativ vurdering blir implementert i kroppsøvningsfaget i den videregående skolen. Det er relevant som fremtidig kroppsøvningslærer å sette fokus på vurdering og vurderingens betydning for økt kompetanse hos den enkelte elev. Dette for å sikre elevenes motivasjon og engasjement for kroppsøvningsfaget

Metode

Litteraturstudie er brukt for å få oversikt over allerede eksisterende kunnskap, og se disse i sammenheng med hverandre og teorien. Studier utført i den videregående skolen med fokus på formativ vurdering har blitt inkludert, med hjelp av søkeordene «kroppsøving vurdering formativ». Denne studien har inkludert studier fra elevene, lærerne og lærerstudenter med fordypning i kroppsøving for å prøve å se helhetlig på temaet.

Resultat

Funnene i denne studien ser at implementeringen av formativ vurdering ikke følger de fire prinsippene til Utdanningsdirektoratet for god undervisningsvurdering i kroppsøvningsfaget. I analysen av de aktuelle studiene viser det seg at elevene har liten kjennskap til kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier. De får lite fremoverrettete tilbakemeldinger og egenvurdering er manglende. Det kan se ut til at den summative vurderingen dominerer vurderingspraksisen i kroppsøvningsfaget. Utfordringene med en god vurderingspraksis for formativ vurdering ser ut til å være at lærerne har for få uketimer, elevenes modenhet, for mange elever per lærer og fagets ulike målperspektiver.

Konklusjon

I denne studien viser det seg at de fire grunnprinsippene for god undervisningsvurdering ikke blir ivaretatt i kroppsøvningsfaget. Det vil kreve mer forskning for å finne gode metoder for å implementere formativ vurdering i vurderingspraksisen.

Nøkkelbegreper: Kroppsøving, vurdering for læring, formativ vurdering, undervisningsvurdering

Abstract

Purpose

This study wants to examine whether formative assessment is implemented in physical education in Norwegian high school. It is relevant as a future physical education teacher to focus on assessment and the importance of assessment for increased competence of the individual student. This is to ensure the pupil's motivation and commitment to the physical education subject.

Method

Literature study is used to get an overview of pre-existing knowledge, and to see these in connection with each other and the theory. Studies conducted in Norwegian high school with focus on formative assessment have been included, using the keywords "Physical education assessment formative". This study has included studies from students, physical education teachers and teacher student with specialization in physical education, to try to take a holistic view of the topic.

Result

The findings of this study show that the implementation of formative assessment does not follow the four principles of the Directorate of Education for good formative assessment in physical education. In the analysis of the current studies, it turns out that students have little to no knowledge of competence objectives, characteristics of goal achievement and assessment criteria. They receive little forward-looking feedback and self-assessment is lacking. The summative assessment may appear to dominate the assessment practice in physical education. The challenges for a good assessment practice for formative assessment appear to be that teachers have too few week hours, student maturity, too many students per teacher and the subject's various target perspectives.

Key terms

Physical education, formative assessment, assessment for learning,

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning	7
1.1.Problemstilling	8
1.1.2 Bakgrunn for valg av problemstillingen	8
1.2 Oppgavestruktur	9
2.0 Teori	10
2.1 Vurdering i skolen	10
2.2 Summativ og formativ vurdering	11
2.3 Undervisvurdering	12
2.3.1 Kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier	13
2.3.2 Egenvurdering og hverandrevurdering	14
2.3.3 Tilbakemeldinger	15
2.4 Kroppsøvfagets egenart	16
2.4.1 Vurdering i kroppsøving	17
3.0 Metode	18
3.1 Litteratursøk som metode	18
3.2 Reliabilitet og validitet	18
3.3 Database og søkeord	19
3.4 Søkeprosessen og studiens eksklusjons- og inklusjonskriterier	20
4.0 Resultat	20
<i>Tabell 1. Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvfaget?</i>	
	21
<i>Tabell 2. En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i kroppsøvfaget i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanning.</i>	
	22
<i>Tabell 3. ‘It’s the other assessment that is the key’: three Norwegian physical education teachers’ engagement (or not) with assessment for learning.</i>	
	23
<i>Tabell 4. Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education</i>	
	24

<i>Tabell 5. “The grade alone provides no learning”: investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers</i>	25
<i>Tabell 6. Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education</i>	26
<i>Tabell 7. Elevinvolvering i kroppsøvingsfagets vurderingspraksis: En kvalitativ studie av fire kroppsøvingslærere i den videregående skolen sin vurderingspraksis og erfaring med elevinvolvering, med spesielt fokus på vurdering for læring.</i>	27
<i>Tabell 8. På hvilken måte opplever elever i videregående skole formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende</i>	28
<i>Tabell 9. Formative assessment in Physical Education: An analysis of teaching and mentoring in preservice training practice?</i>	29
5.0 Diskusjon.....	30
8.1 Formativ vurderingspraksis i kroppsøving.....	30
8.1.1 Kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier	31
8.1.2 Egenvurdering og hverandrevurdering	33
8.1.3 Tilbakemeldinger og fremoverrettet tilbakemelding	34
6.0 Konklusjon	35
7.0 Referanseliste	37
9.0 Vedlegg	42

1.0 Innledning

Vurdering er en av skolens eldste elementer. Vurdering skal fremme læring, uttrykke kompetansen til elevene og gi grunnlag for å tilpasse opplæringen (Opplæringsloven, 2006, § 3-2; NOU 2014: 7, 2014, s. 27). Det er en pågående debatt om hvordan vurderingspraksis i skolen skal gjennomføres, spesielt i kroppsøvingfaget (Engvik, 2011, s. 202). Læreplanreformen LK06 medførte en vurderingsforskrift som implementerer formative vurderingspraksiser (Opplæringsloven, 2006, § 3-11 & §3-12).

Utdanningsdirektoratet fikk i 2007 i oppgave av Kunnskapsdepartementet å kartlegge vurderingspraksisen i den norske skole. Dette som følge av flere studier som pekte på at vurderingspraksisen i norsk grunnskoleopplæring ikke var god nok. De skulle bidra til å utforme forslag til forbedringer, samt lage modeller for vurdering som skulle utprøves (Utdanningsdirektoratet, 2009). Som følge av funnene ønsket Kunnskapsdepartementet at det ble iverksatt en videre systematisk satsing på vurdering. Dette for å videreutvikle vurderingskulturen og for å oppnå bedre vurderingskompetanse og vurderingspraksis.

Vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget har gjennomgått flere endringer, med ulik vekt på innsats, holdninger, ferdigheter, samarbeidsevne, forutsetninger og kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 9). Under reform 94 skulle elevene bli vurdert etter ferdigheter, kunnskap og innsats, hvor alle elementene skulle vektlegges like mye (Utdanningsdirektoratet, 2011). August i 2006 ble kunnskapsløftet innført, og dette innebar en rekke endringer av innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2020). Den nye læreplanformen var mer kompetansebasert med større fokus på vurdering og resultat enn de foregående planene (NOU 2014: 7).

Vekt på resultatvurdering og manglende faglige relevante tilbakemeldinger var to viktige utfordringer med LK06 (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Fram til kunnskapsløftet hadde Eksamenassekretariatets veiledning fra 1998 anbefalt at innsats skulle telle 1/3 av kroppsøvingskaracteren i videregående skole. Nå ble det understreket i forskrift til opplæringsloven at elevenes arbeidsinnsats ikke skulle knyttes til en faglig vurdering (Vinje & Brattenborg, 2017, s. 33-34).

Denne vurderingspraksisen skapte stor debatt i skolen og samfunnet for øvrig. Flere kroppsøvlingslærere synes det var problematisk at forutsetninger og innsats ikke lengre skulle telle ved vurdering (Arnesen et al., 2013; Vinje & Brattenborg, 2017, s. 34). Forvirring og usikkerhet blant kroppsøvlingslærere knyttet til vurderingspraksisen førte til at elevorganisasjonen i 2009 sendte et brev til daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell med krav om at karakterene i kroppsøving ble fjernet inntil det ble foretatt en gjennomgang av vurderingsordningen (Arnesen et al., 2013; Vinje & Brattenborg, 2017, s. 34).

Disse reaksjonene fra elever og lærere når det gjaldt undervisning og vurdering påvirket utdanningsmyndighetene til å revidere læreplanen i kroppsøving i 2012 (Arnesen et al., 2013). Grunnlaget for vurdering i faget ble endret, og elevenes forutsetninger og innsats ble innført som vurderingsgrunnlag igjen. Elevenes individuelle forutsetninger ble innarbeidet i kompetansemålene, som gjør at det vil trekkes inn i vurderingen. Begrepet innsats ble forankret i formålet til faget og i opplæringsloven (2006) §3-3, som førte til at elever med lav kompetanse eller med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse skal ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.11).

1.1.Problemstilling

Implementering av formativ vurdering i kroppsøvlingsfaget i den videregående skolen.

1.1.2 Bakgrunn for valg av problemstillingen

«...kroppsøvlingslæreren er underlagt et vurderingsregime i Kunnskapsløftet som er mer vidtrekkende enn det som gjelder andre fag i grunnopplæringen» (Engvik, 2011, s. 202). I Forskrift til opplæringslova (2006) § 3-11 og 3-12 er det forankret at elevene har krav på underveisvurdering for å hjelpe de med å øke sin kompetanse i faget. Utdanningsdirektoratet (2015b) har utviklet fire grunnprinsipper for god underveisvurdering: 1) Arbeide med kompetansemål, grad av måloppnåelse og vurderingskriterier. 2) Egenvurdering og hverandrevurdering. 3) Tilbakemeldinger. 4) Fremoverrettet tilbakemelding. Hensikten med denne oppgaven er derfor å undersøke hvor godt disse grunnprinsippene blir ivaretatt i kroppsøvlingsfaget, i videregående opplæring.

1.1.3 Presisering av problemstillingen

Forskning viser at elevenes læringsutbytte er størst når de er aktivt deltagende i vurderingspraksisen (Dobson, 2011, s. 28). Dette kan sees i lys av Utdanningsdirektoratets fire grunnprinsipper for god undervisvurdering (2015b). Formativ vurdering er synonymt for undervisvurdering, da det er vurdering *for* læring. Derfor velger oppgaven å forholde seg til formativ vurdering i kroppsøvfingsfaget.

1.2 Oppgavestruktur

Teorikapitlet tar for seg vurdering i skolen. Det vil utdype formativ vurdering, og kort redegjøre for summativ vurdering. Videre vil oppgaven se på fire grunnprinsipper for god undervisvurdering. Kapitlet vil og ta for seg kroppsøvfingsfagets egenart og vurdering i kroppsøving. I kapittel 3 beskrives gjennomføringen av litteratursøket og hvilke inklusjons- og eksklusjonskriterier som er brukt for å finne relevante studier. I kapittel 4 blir resultatene i de aktuelle artiklene presentert. I kapittel 5 vil resultatene diskuteres i henhold til teorien og hverandre. I kapittel 6 er studiens konklusjon.

2.0 Teori

2.1 Vurdering i skolen

Undervisningsvurdering ønsker å fremme læring hos elevene, gi læreren grunnlag for å tilpasse undervisningen og bidra til å øke elevenes kompetanse i fagene (NOU 2014: 7). En god vurderingspraksis vil også bidra til å øke elevenes motivasjon (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I sammenheng med dette kan vurdering anses som et hjelpemiddel i elevenes læringsprosess. Begrepene vurdering og evaluering blir ofte brukt om hverandre. Enkelt sagt kan vurdering brukes på individnivå, hvor individets (eleven) prestasjoner og produkter blir vurdert, mens evaluering brukes på systemnivå (skolen blir evaluert). Begge begrepene brukes for å sette verdi på hvor godt et produkt er (Lauvås, 2018, s. 23-24).

I skolen har vurdering, eller mer korrekt elevvurdering, blitt brukt for å se på i hvilken grad elevene når kompetansemålene i læreplanen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 196). Det som kompliserer denne vurderingen er at kompetansemålene i læreplanen består ikke bare av mål som kan defineres entydig og presist. «Ekspressive mål» angir og beskriver bestemte oppgaver og situasjoner elevene skal arbeide med, som igjen fremmer elevenes erfaringdannelse og læring. Dette uten at vi kan presisere hvilke læringsprodukter som blir resultatet (Lauvås, 2018, s. 25). Det viser seg at det i praksis sjeldent er slik at vurderingen utelukkende kan basere seg på presise mål. Dette kan tolkes til at det vil være vanskelig å teste om kompetansemålene er nådd, men heller hvilken grad av måloppnåelse elevene har.

Ved formelle bestemmelser for vurdering er det noen forpliktende retningslinjer som må følges: Læreplanverket, læreplanen i det aktuelle faget og forskrift til opplæringsloven. I tillegg til dette har Utdanningsdirektoratet utarbeidet utfyllende informasjonsskriv, veiledninger og brosjyrer om vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.197). I forskrift til opplæringsloven kapittel 3 står det blant annet om elevenes rettigheter og grunnlag for vurdering, med og uten karakter (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s.197).

«Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering.» (Forskrift til opplæringslova, 2006 §3-1)

«Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidatene undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane.» (Forskrift til opplæringslova, 2006 §3-2)

Det er med andre ord forankret i opplæringsloven at elevene har rett på formativ og summativ vurdering i opplæringen.

2.2 Summativ og formativ vurdering

Det mange assosierer med vurdering, er den avsluttende karakteren på et prosjekt eller et skoleår. Dette kan regnes som den summative vurderingen. «Den summative vurderingen er, som oftest, formell og byråkratisk med definerte roller, rettigheter og forpliktelser» (Lauvås, 2018, s.26). Den avsluttende karakteren skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen i det aktuelle faget (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-17). Den summative vurderingen skal sees i sammenheng med underveisvurderingen, som betyr at læreren allerede fra starten av opplæringen må begynne å tenke på sluttvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 14).

Den formative vurderingen skjer gjennomgående i undervisningspraksisen, og er en del av utdanning og utvikling. Den skal bidra i læringsprosessen til elevene og øke elevenes kompetanse (Utdanningsdirektoratet finn). I motsetning til summativ vurdering, hvor eleven skal vise frem sitt beste, vil det i formativ vurdering være hensiktsmessig for eleven å vise sin manglende kompetanse for å forbedre den. Den som blir vurdert skal ha nytte av den formative vurderingen (Lauvås, 2018, s. 26). Det er viktig at elevene tar ansvar for egen læring. Læreren oppgave er å legge til rette for et effektivt læringsmiljø, mens elevene er ansvarlig for at læringen skjer i dette miljøet (Black & Wiliam, 2009). Formativ vurdering har blitt brukt som en motsetning til vurdering av læring (summativ vurdering), men det må ikke forstås som en absolutt motsetning (Engh, 2011, s. 37).

2.3 Underveisvurdering

All vurdering som foregår i undervisningen er underveisvurdering. Det kan dermed tolkes til å være all vurdering som ikke er avsluttende (summativ vurdering). Underveisvurdering er forankret i opplæringsloven (2006) § 3-11. Det er et redskap som skal brukes i læringsprosessen som skal bidra til at elevene kan øke sin kompetanse i det aktuelle faget. Underveisvurdering brukes også som grunnlag for tilpasset opplæring, da det gir læreren og eleven informasjon om hvor eleven befinner seg faglig ut fra kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Begrepet formativ vurdering kan forstås på lik måte som underveisvurdering, da begge begrepene beskriver en læringsfremmende vurdering. Det er en forutsetning at elevene deltar i vurderingsprosessen når det kommer til vurdering *for* læring. Litteraturen om vurdering for læring dreier seg hovedsakelig om fem områder: 1) Læreplanforståelse. 2) Fokus på læring. 3) Interaksjoner og relasjoner i klasserommet/gymsalen. 4) Å forstå hvor eleven befinner seg i læringsprosessen og 5) å gi nødvendig hjelp for at elevene skal komme videre i denne prosessen (Eng, 2011, s. 39).

I 2010 startet den nasjonale satsningen «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dette som et resultat av rapporter og undersøkelser etter innføringen av kunnskapsløftet som påviste utfordringer og mangler ved vurderingspraksisen i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2009). Denne praksisen resulterte i at elevenes utviklingsmuligheter og læring ble begrenset. Det overordnede målet for satsingen var å videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Dette blir oppnådd ved å øke kompetansen og forståelsen for vurdering som et redskap for læring. Satsingen har fremhevet og vektlagt det å se sammenhengen mellom læreplanen i det enkelte fag og prinsippene for god underveisvurdering i lokalt arbeid med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Utdanningsdirektoratet (2015b) har utarbeidet fire prinsipper for god undervisvurdering som er forskningsbaserte og er del av forskrift til opplæringsloven. 1) Arbeide med kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier. Det er viktig for læringsprosessen at elevene forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem. 2) Tilbakemeldinger og 3) fremoverrettet tilbakemeldinger. Disse skal gi elevene informasjon som sier noe om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, og hvordan de kan forbedre seg. 4) Egenvurdering og hverandrevurdering. Elevene skal være involverte i eget læringsarbeid og de kan benyttes som viktige ressurser for sine medelever. Disse vil nå bli presentert.

2.3.1 Kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier

Grunnlaget for all vurdering er læreplanens kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 10). Kompetansemålene i et fag beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 5). Undervis tar opplæringen gjerne utgangspunkt i forskjellige læringsmål som læreren, gjerne sammen med elevene, har fastsatt og beskrevet i en konkret opplæringsammenheng. Disse er konkretisert ut fra kompetansemålene. Måloppnåelse er beskrivelser av hva som kjennetegner kompetansen på ulike nivå sett opp mot kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Vurderingskriterier er det elevene vurderes ut ifra. Disse fungerer som en målestokk eller standarder på en gitt karakter. Vurderingskriterier gir en tydelig indikator på hvordan det går med elevene (Dobson, 2011, s. 30-31).

Å jobbe med kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier er en forutsetning for at elevene får en oversikt over egen læringsprosess. Elevene lærer best når de vet hva de skal lære. Dette gjør også vurderingen mer forutsigbar for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Om elevene er usikre på hva de skal gjøre, kan det resultere i at de utnytter tiden dårlig og at de får nedsatt motivasjon (Engh, 2011, s. 41).

Det er forankret i forskrift til opplæringslova (2006) §3-1 at elevene skal være kjent med hva som er målet for opplæringen og hva som bli vektlagt i vurderingen av elevens kompetanse. Opplæringen skal planlegges med utgangspunkt i hele læreplanen, og kompetansemålene er grunnlaget for vurdering. Derfor krever en god vurderingspraksis god læreplanforståelse, da disse forteller hva elevene skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

2.3.2 Egenvurdering og hverandrevurdering

Egenvurdering er en del av undervisvurderingen i opplæringsloven (2006) § 3-12. Formålet med egenvurdering er at eleven skal reflektere over og bli bevisst på egen læring. Ved at elevene deltar i vurderingspraksisen, blir de mer bevisst på hvor de er i sin læringsprosess, hvor de skal og hvordan de skal komme dit (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Denne bevisstheten og refleksjonen rundt egen læringsprosess kan bidra til å hjelpe eleven med å utvikle egne strategier for videre læring (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 200). Dette er selve essensen i formativ vurdering, da elevene skal lære seg å lære.

Ved å vurdere eget arbeid blir elevene mer bevisste på hvilke kvalitetskrav som stilles til det aktuelle arbeidet. Å vurdere egen faglig utvikling handler om å bevisstgjøre elevene på at det skjer en faglig progresjon. Dette innebærer også å stimulere elevene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Å vurdere egen kompetanse handler om at elevene må se sammenhengen mellom hva de får til, sett opp mot kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Egenvurdering er også aktuelt å ta med i elevsamtalen. Denne gjør det synlig om det er et sprik mellom læreren og elevens vurdering av elevens kompetanse, og hvor dette spriket ligger. Dette utgangspunktet gjør det mulig for læreren og veilede elevene på hvilke mål og læringsstrategier eleven bør arbeide med frem til neste elevsamtale (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 200).

Hverandrevurdering er ikke et forskriftsfestet krav, men kan likevel være nyttig for elevenes læringsprosess. Denne metoden forutsetter et godt og trygt læringsmiljø i klassen, med tydelige faglige kriterier på oppgaven og tilbakemeldingene. Disse tilbakemeldingene skal utelukkende baseres på elevenes faglige prestasjoner. Hverandrevurdering gir elevene muligheten til å være viktige læringsressurser for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Ved å stimulere elevene til å søke hjelp og veiledning hos sine medelever vil det styrke den sosiale læringsprosessen, og de kan bidra til hverandres læring (Engh, 2011, s. 41).

2.3.3 Tilbakemeldinger

Forskrift til opplæringsloven (2006) gir elevene rett på tilbakemeldinger som inneholder informasjon om hva de mestrer i faget, og å få råd om hvordan de kan forbedre seg (§3-11 og §3-13). Det skal ha en motiveringseffekt på elevene og det er ønskelig at det skal stimulere til innsats (Lauvås, 2018, s. 170). Likevel hevdes det at så mye som 1/3 av tilbakemeldingene som blir gitt i en læringsituasjon virker mot sin hensikt. For at tilbakemeldingene skal bidra til å fremme læring, bør den gi elevene en oversikt over hvor de er og hvor de skal i sin læring, og hvordan de skal komme videre (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Tilbakemeldinger rettet mot personlige egenskaper har vist seg å i beste fall ha ingen virkning. I verste fall kan slike tilbakemeldinger ha en skadelig virkning, da elevene kan motbevise dette med dårlig atferd. Tilbakemeldinger rettet mot elevenes engasjement, innsats eller utholdenhet fungerer langt bedre enn tilbakemeldinger på personlige egenskaper og evnemessige forutsetninger (Lauvås, 2018, s. 179). Tilbakemeldingene skal ut fra dette gis på grunnlag av kvaliteten på elevens arbeid, og ikke om eleven som person. «Tilbakemeldingene skal ha et faglig innhold og knyttes opp mot mål som er forankret i læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

For å støtte opp under læringsprosessen må tilbakemeldingene gi informasjon om hva som er bra eller hva som skal til for å gjøre det bedre. Tilbakemeldinger om hva som kan gjøres bedre, kalles fremovermeldinger. Disse vil ha størst effekt for læring, dersom de er en del av den daglige opplæringen og tilpasses den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Gode, faglige tilbakemeldinger kan også hjelpe elevene til å utvikle sin metakognitive kompetanse. Dette ved at de lærer å overvåke sin egen læringsaktivitet, til å prøve nye måter å arbeide på og evaluere dette arbeidet. Dette læres gjennom måten de får, og måten de bruker tilbakemeldingene. Det er selvstendighet og autonomi som er målet, ikke større avhengighet av den som gir tilbakemeldingene (Lauvås, 2018, s. 193; Black & Wiliam, 2009).

2.4 Kroppsøvingens egenart

Formålet med kroppsøvingens faget kan begrunnes med flere ulike innganger. Læreplanen med tilhørende kompetansemål ønsker at elevene skal oppnå kompetanse innenfor ulike hovedområder (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Vinje (2017, s. 12) trekker frem fire «kortsvarsalternativer» som begrunner kroppsøvingens plass i skolen. 1) Fra et helseperspektiv, som ønsker å kompensere for barn og unges mangel på fysisk aktivitet og for å gi elevene kunnskap om helse. 2) For å styrke og/eller utvikle elevenes bevegelsesglede i et livslangt perspektiv. 3) For å tilegne elevene kunnskaper og ferdigheter i trening, idrettsaktiviteter, friluftsliv og alternative bevegelsesaktiviteter. 4) For at elevene skal utvikle allmenndannelse med fokus på kroppslig læring, fysisk motorisk kompetanse og som en del av demokratiopplæringen (Vinje, 2017, s. 12). Alle de fire begrunnelsene til Vinje (2017) ligger mer eller mindre eksplisitt i innledningen til fagets formålsbeskrivelse.

Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse. Bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans, svømming og friluftsliv er en del av den felles dannelsen og identitetsskapingen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015e).

Hvilke av disse begrunnelsene som kommer til syne i undervisningen, avhenger av hvordan den aktuelle læreren oppfatter hensikten med faget (Vinje, 2017, s. 13). Læreplanen i kroppsøving gir hver skole stor frihet i valg av læringsaktiviteter og arbeidsmetoder. For å ivareta fagets formål bør det utarbeides en lokal plan. Dette for å sikre progresjon og bredde i arbeidet med de samlede kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Neste kapittel vil ta for seg vurdering i kroppsøving.

2.4.1 Vurdering i kroppsøving

Vurdering i kroppsøvingsfaget har de siste årene bidratt til stor debatt, både innad i skolene og samfunnet for øvrig. Debatten handler om hvorvidt innsats og elevenes forutsetninger skal trekkes inn i den faglige vurderingen, og hvordan dette i så fall skal gjennomføres (Vinje & Brattenborg, 2017, s. 48). Grunnlaget for vurdering i faget er endret flere ganger med ulik vekt på innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, kunnskap og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 9). I forskrift til opplæringsloven (2006) står følgende om grunnlaget for vurdering:

Føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten eller lære kandidaten skal ikkje trekkjast inn i vurderinga i fag. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering. (§ 3-3)

Elevenes forutsetninger er ikke lenger fastsatt i forskriften. I enkelte av kompetansemålene i kroppsøving er likevel elevenes individuelle forutsetninger innarbeidet, og vil derfor trekkes inn i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 11). De begrunner hvorfor elevenes forutsetninger og innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget:

«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».

Vinje og Brattenborg (2017, s. 42) ser det som en utfordring at elevens innsats og forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingsfaget. Det er fordi det verken er presisert i den reviderte læreplanen eller tilhørende informasjonsskriv hvor mye innsats skal vektlegges i vurderingen. Karakteren skal baseres på måloppnåelse av kompetansemålene. Forutsetninger og innsats skal sees i sammenheng med disse.

3.0 Metode

Forskeren for denne oppgaven har valgt å benytte seg av en litteraturstudie. Metode bør velges ut fra hva en selv mener gir god innsikt og data til å belyse problemstillingen (Dalland, 2012, s. 111). Valg av metode kan først og fremst begrunnes med pandemien COVID-19, som gjorde at intervju ikke lenger var aktuelt. Metoden gir også et overblikk over allerede eksisterende kunnskap, som gir en unik mulighet til å få god oversikt om temaet.

3.1 Litteratursøk som metode

En metode er et redskap for å komme fram til ny kunnskap, og alle midler du bruker for å fremme dette formålet, er metode. Dette er ikke det samme som at enhver metode er holdbar og tåler kritisk etterprøving (Holme & Solvang, 1996, s. 14). Forskning består av å bruke metoder for å samle informasjon rundt et fenomen av interesse, og bygge en reliabel base med kunnskap rundt dette fenomenet (Bordens & Abbott, 2011, s. 2). En litteraturstudie skal gi en systematisk oversikt over flere artikler om samme emne. Studien benytter seg av allerede eksisterende litteratur, og den ønsker å systematisere denne kunnskapen. Å systematisere kunnskap vil si å søke, samle, vurdere og oppsummere den (Støren, 2013, s. 17). Det er viktig å vurdere funnene kritisk.

3.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er synonymt for pålitelig (Dalland, 2012, s. 52). Ved å redegjøre for søkeprosessen og fremgangsmåte i denne studien vil det gi mulighet for å teste og etterprøve metoden. Det at noe er valid vil si at det er relevant og gyldig for problemet som undersøkes. Som forsker må en stille seg to spørsmål til det en ønsker å bruke i studien. Hvilken relevans har det til problemstillingen og hvor pålitelig er innsamlingen av data? (Dalland, 2012, s. 120). En litteraturstudie tar for seg alle relevante forskningspublikasjoner innenfor et forskningstema (Tjora, 2017). En svakhet med denne studien er at det kun ble foretatt ett litteratursøk. For at alle relevante forskningspublikasjoner skulle blitt inkludert, ville det vært nødvendig med flere søkeord og kombinasjoner i flere databaser. Med tanke på oppgavens omfang og på grunnlag av at det første søket ga mange treff, ble det ikke gjort søk i andre databaser. Min oppgave tar derfor for seg en avgrenset del av forskningslitteraturen som omhandler formativ vurdering i kroppsøvingsfaget.

Hvilke studier som har blitt inkludert og ikke avgjøres av forskeren for oppgaven sine beslutninger. Artikkene har strategisk blitt plukket ut som studier på grunnlag av at de ansees som relevante, ut fra oppgavens utvalgsriterier. Det har blitt reflektert over egen rolle som forsker, og hvordan denne rollen påvirker funnene i studien. Det gjør at forskeren for oppgaven sitter med mye makt, som igjen gjør at resultatene avhenger av alle avgjørelser som har blitt tatt.

3.3 Database og søkeord

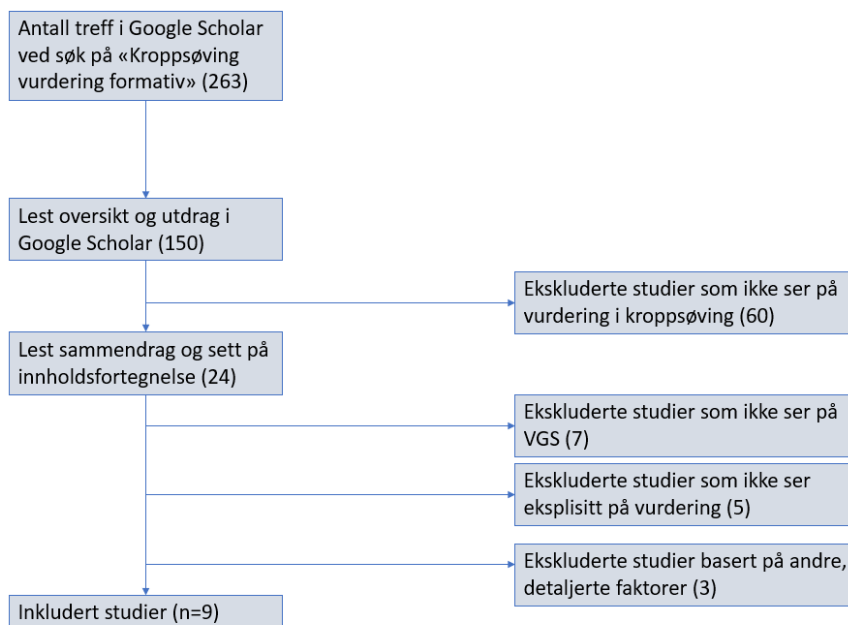
Denne oppgaven benytter seg av databasen Google Scholar. Dette fordi denne databasen er lett tilgjengelig, også etter endt utdanning. Først ble kombinasjonen av søkeordene «Vurdering kroppsøving» brukt. Dette ga 2970 treff. Med tiden til rådighet ble dette et uoverkommelig antall studier, så søket ble avgrenset ytterligere. Kombinasjonen ble endret til «Kroppsøving vurdering formativ». Dette ga 263 treff, noe som var mer overkommelig. Videre søkeprosess kan sees i figur 1. De artiklene som ikke hadde fikk full tilgang gjennom Google Scholar, brukte jeg ORIA via HVL sin nettside for å finne.

3.4 Eksklusjons og inklusjonskriterier

De studiene som ikke så på vurdering i kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen ble ikke inkludert. Studier som ikke hadde hovedfokus på formativ vurdering ble også ekskludert. Denne studien ønsket å undersøke elevene, lærernes og lærerstudentenes side, for å få et helhetlig bilde. Studien valgte å ta med en studie gjennomført i 2011, som var før den reviderte læreplanen i 2012. Dette da denne studien gir et overblikk over elevenes oppfatninger og erfaringer med vurdering i kroppsøving. Tidligere bacheloroppgaver ble ikke benyttet. Studier som ble ekskludert på grunn av andre detaljerte faktorer ønsket å undersøke lærerens tolkninger av revidert læreplan eller hadde fokus på summativ vurdering.

3.4 Søkeprosessen

I Google Scholar kommer studiens overskrift og et lite utdrag opp i forsiden. Ved å se på utdraget og overskriften ble studier som ikke omhandlet vurdering i kroppsøving ekskludert. Videre ble sammendraget og innholdsfortegnelsen på 24 studier. Studier som viste seg å ikke være gjennomført i den videregående skole ble ekskludert. Studier som så på andre faktorer enn eksplisitt på vurdering ble heller ikke tatt med. Til slutt var det 9 studier som ble inkludert i oppgaven (figur 1).



Figur 1 viser oversikt over søkeprosessen med fremgangsmåte og utvalgsriterier for hvilke studier som ble inkludert i studien.

4.0 Resultat

I dette kapitlet vil artiklene bli presentert med metode, hensikt og resultat i adskilte tabeller.

Tabell 1. Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøving?

Forfatter	Græsholt
Årstall	2011
Hensikt	Undersøke elevenes opplevelser, meninger og oppfatninger om vurdering. Ønsket å undersøke hvilke erfaringer elevene har med vurdering i kroppsøving.
Metode	Intervju med 10 elever fordelt på 5 skoler
Resultat	Elevene opplever at den summative vurderingen dominerer vurderingen i kroppsøvingsfaget i form av tester og ferdighetstester. Elevene har ikke kjennskap til kompetansemålene, og vet ikke at det er kompetansemål i kroppsøving. De kjenner heller ikke til kjennetegn på måloppnåelse, og ingen av elevene har hatt elevsamtale om vurdering med kroppsøvingslæreren.

Tabell 2. En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i kroppsøving faget i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanning.

Forfatter	Eggesvik & Johansen
Årstall	2012
Hensikt	Finne ut hvordan elevene oppfatter å bli vurdert etter kompetansemålene i kroppsøving.
Metode	Intervju med 4 elever ved 2 ulike videregående skoler.
Resultat	Elevene har liten kjennskap til kompetansemålene i kroppsøving. Elevene gav uttrykk for at de skulle ønske faglærer var tydelig når de skulle bli vurdert, og de ønsker underveisvurdering og egenvurdering. Elevene må selv oppsøke læreren for å få informasjon om kompetansen sin underveis. Elevene gir uttrykk for at de ikke kjenner til vurderingskriteriene i kroppsøving faget, og ikke blir informert om dette. Alle informantene etterlyser en bedre vurdering praksis i form av at underveisvurdering blir en del av vurderingen.

Tabell 3. *'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning.*

Forfatter	Leirhaug, P. E. & MacPhail, A.
Årstall	2015
Hensikt	Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan vurdering for læring blir forstått og implementert i undervisningen av kroppsøvingslærere, og hvordan denne implementeringen utfyller eller utfordrer læring av bevegelseskulturer i kroppsøvingsfaget.
Metode	Fokusgruppeintervju med 23 lærere og dybdeintervju med 3 lærere
Resultat	Lærerne i artikkelen kommer med beskrivelser fra kroppsøving som kan knyttes til alle fem nøkkelstrategiene i vurdering for læring. De uttrykker klart at de arbeider med å utvikle sin egen og skolens vurderingspraksis. Når det kommer til hva de praktisk gjør, beskriver alle tre at de legger vekt på testing i tilknytning til vurderingsarbeidet, og hvordan de har prøvd ut noen konsepter for egenvurdering. Når de blir bedt om å utdype eksemplene kommer det frem at de fleste refleksjoner knytter seg til karaktersetning og tilhørende utfordringer med dokumentasjon. Det kan derfor virke som det summative får dominere over de formative intensjonene. Dette kan resultere i at de blir mer opptatt av vurdering og å klargjøre kriterier, en av å planlegge og tilrettelegge for elevenes læring. Det kan virke som at deler av det de tre lærerne beskriver som formativ vurdering ser mer ut som vurdering for vurderingens skyld. Artikkelen avrundes med behov for mer utprøving og forskning for å kartlegge og forstå mulige konsekvenser av vurdering for læring i kroppsøving.

Tabell 4. Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education

Forfatter	Leirhaug
Årstall	2015
Hensikt	Hensikten med studien var å kartlegge elevenes erfaring med vurdering for læring. De ønsket å undersøke om elevenes karakter samsvarte med mengde formativ vurdering.
Metode	Spørreskjema fra 1454 elever.
Resultat	Det var en negativ korrelasjon mellom karakterer og vurdering for læring. Med andre ord; de elevene som rapporterte mye vurdering for læring, hadde ikke bedre karakterer enn elevene som rapporterte lite vurdering for læring.

Tabell 5. “The grade alone provides no learning”: investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers

Forfatter:	Leirhaug, MacPhail & Annerstedt
Årstall:	2016
Hensikt:	Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan kroppsøvlingslærernes beskrivelser og drøftinger av vurderingspraksis reflekterer «assessment literacy».
Metode:	Fokusgruppeintervju med 23 lærere
Resultat:	Lærerne var opptatt av å klargjøre vurderingskriteriene og finne måter for å dokumentere tilbakemeldinger til elevene. Det var kun et fåtall av lærerne i studien som forsøker å engasjere elevene i vurdering av eget eller medelevers arbeid og læring i kroppsøvlingsfaget. Det var også fravær av refleksjon og kritisk bevissthet rundt mulige negative konsekvenser av dagens vurderingspraksis, til tross for at alle lærerne var i en prosess hvor de prøver ut nye vurderingspraksiser.

Tabell 6. Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education

Forfatter:	Leirhaug & Annerstedt
Årstall:	2016
Hensikt:	Hensikten med studien var å undersøke implementeringen av vurdering for læring i den Norske videregående skole, og diskutere mulige implikasjoner. De ønsket å undersøke hvilke perspektiver lærere og elever har på vurderingspraksis i kroppsøving, og hvordan dette reflekterer prinsippene i vurdering for læring.
Metode:	Fokusgruppeintervju med lærere og spørreskjema besvart av 1486 elever
Resultat:	Studien fant begrenset implementering av prinsippene i vurdering for læring i kroppsøvingfaget. Det var en forskjell på hvordan lærerne og elevene tolket de fire prinsippene, spesielt fremoverrettet tilbakemelding. De fleste lærerne i studien anerkjente at undervisning- og vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget bør endres. Over halvparten av elevene rapporterer lite eller ingen erfaring med en eller flere av «vurdering for læring» strategiene. Rapporten viser til det å engasjere elevene mer direkte i vurderingsprosessene som et viktig satsningsområde.

Tabell 7. Elevinvolvering i kroppsøvingsfagets vurderingspraksis: En kvalitativ studie av fire kroppsøvingslærere i den videregående skolen sin vurderingspraksis og erfaring med elevinvolvering, med spesielt fokus på vurdering for læring.

Forfatter:	M. S. Hansen
Årstall:	2019
Hensikt:	Belyse vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere i den videregående skole, med spesielt fokus på formativ vurdering. Hvordan arbeider lærerne med prinsippene for god undervisvurdering, hvordan elevene involveres i eget læringsarbeid og hva som er utfordrende ved vurderingspraksisen.
Metode:	Intervju med 4 lærere.
Resultat:	Lærerne fremstår som positive i sin tilnærming til vurderingspraksis og profesjon generelt. De gir inntrykk av å ha et stort fokus på eleven i sentrum, der tilpasninger som skal bidra til elevenes fremgang står sentralt. Ut i fra lærerne kan det virke som om det ikke er en klar standard for hvordan det jobbes med å informere elevene om vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Alle lærerne benytter seg i ulik grad av en fagside på nettet til å legge ut informasjon. Lærerne fokuserer på å legge ut informasjon om mål og innhold, men det er ikke noen fast rutine når det kommer informasjon om vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Lærerne i studien har størst fokus på hva som skjer innad i timen, fremfor hva som sies innledningsvis i skoleåret og hva de legger ut på nett. Det virker som at lærerne nedprioriterer prat og teori i timene, men informerer om mål og hva fokuset for timen er. Lærernes praksis virker i stor grad å følge Utdanningsdirektoratets prinsipper og anbefalinger for vurdering, men det synes likevel å være mangler og forbedringspotensialer. De er enige om at en elevtilnærming er positivt, men de er også usikre på utbyttet av elevmedvirkning. Dette kommer av mangel på tid og elevenes modenhet og motivasjon.

Tabell 8. På hvilken måte opplever elever i videregående skole formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende

Forfatter:	E. M. S. Thorsnæs
Årstall:	2019
Hensikt:	Undersøke på hvilke måter elever i videregående skole opplever formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende.
Metode:	Intervju med 9 elever.
Resultat:	<p>Det kan virke som at elevene tenker på begrepet læringsfremmende som noe som kan relateres til en karakter. Fokus på egen læringsprosess, dialog med lærere og elevmedvirkning viste seg å være en mangel (s. 3). Samtlige elever opplever at kroppsøvingslæreren informerer om læringsmål og kriterier for måloppnåelse i forkant av undervisningen, enten på elevenes læringsplattform eller muntlig i undervisningen. Om de blir informert varierer om det skjer fra time til time, eller kun av og til (s. 42 og 43). Elevene reflekterer i liten grad over målene da de ikke opplever dette står sentralt i vurderingsarbeidet, men også ved at det er usikkerhet rundt hva de skal gjøre med målet (s. 44 og 45). Elevene gir uttrykk for at de liker å lage egne mål, da dette hjelper de i læringsprosessen (s.48). Resultatene viser til at det må bli større rom for dialog og selvregulert læring (s. 49). Elevene gir uttrykk for at fremoverrettet tilbakemelding er fordelaktig, men opplevelsen av innhold og hyppighet varierer (s. 49 og 50). Det kommer også an på hvordan tilbakemeldingene er (s.52). Videre kan det virke som at elevene er mer fokusert på selve resultatet, fremfor læringsprosessen. Alle elevene har erfaring med egenvurdering, men opplever at dette kommer i slutten av en periode eller på slutten av skoleåret (s. 58). Samtlige av elevene viser en usikkerhet rundt det å vurdere seg selv, noe som kan tyde på at de ikke har full forståelse for læringsmålene og at det dermed er vanskelig å vurdere egen kompetanse opp mot disse målene (s. 61).</p>

Tabell 9. Formative assessment in Physical Education: An analysis of teaching and mentoring in preservice training practice?

Forfatter:	A. Mjåtveit & R. Giske
Årstall:	2020
Hensikt:	Studien ønsker å undersøke forekomsten av, og kvaliteten på kroppsøvingslærerstudenters bruk av formativ tilbakemelding i egen undervisning. Studien ønsker også å avdekke i hvilken grad praksislærerne vektlegger betydningen av formativ tilbakemelding i veiledningssamtaler.
Metode:	Multi-case design med 15 lærerstudenter og 4 praksislærere.
Resultat:	Det viste seg å være lite fokus på formative tilbakemeldinger, både i lærerstudentenes undervisningsøkter og i samtale med praksislærer etter økten. Tilbakemeldingene stimulerte ikke elevenes læring eller forståelse og deltakelse. I veiledningsøktene med praksislærer var det stort fokus på organisering og effektiv tidsbruk. De diskuterte ikke hvordan studentene kunne stimulere elevenes engasjement for læring gjennom tydelig presentasjon av læringsmålene.

5.0 Diskusjon

8.1 Formativ vurderingspraksis i kroppsøving

Implementering av formativ vurdering i den videregående skolen.

De fleste lærerne oppgir at Utdanningsdirektoratet (2015b) sine prinsipper for undervisvurdering er realistisk å gjennomføre, blant annet fordi kroppsøvingsfagets praktiske form legger opp til gode muligheter for å gi muntlige tilbakemeldinger. Lærerne har antakeligvis et ulikt forhold til prinsippene, da det ikke finnes noen «standardisert» måte å implementere formativ vurdering på, annet enn veiledninger på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Det kan tyde på at kroppsøvingslærerne er engasjerte og reflekterte rundt formativ vurdering, men at den summative vurderingen får en dominerende plass i vurderingspraksisen (Græsholt, 2011; Eggesvik & Johansen, 2012; Hansen, 2019; Thorsnæs, 2019).

Dette kan sees i sammenheng med studien til Græsholt (2011) hvor elevenes svar tyder på at tester er et vesentlig grunnlag for vurdering. Dette til tross for at læreplanen ikke sier noe om fysiske tester. Kompetansemålene er heller ikke formulert på en måte som sier at elevene skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt (Utdanningsdirektoratet, 2015e, s. 29). Elevene rapporterer om manglende tilbakemeldinger, liten til ingen kunnskap om kompetansemålene og varierende bruk av egenvurdering (Græsholt, 2011; Eggesvik & Johansen, 2012; Hansen, 2019; Thorsnæs, 2019).

Delkapitlet er strukturert etter Utdanningsdirektoratet (2015b) sine prinsipper for god undervisvurdering.

8.1.1 Kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier

Flere av studiene viser at elevene har liten til ingen kjennskap til verken kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse eller vurderingskriterier (Græsholt, 2011; Eggesvik & Johansen, 2012; Hansen, 2019). Hansen (2019) avdekker funn der det ikke er overensstemmelser mellom elevene og lærerne sine utsagn. Lærerne oppgir at de gir informasjon om måloppnåelse og vurderingskriterier. Elevene sine utsagn støtter ikke oppunder dette. Andre studier viser at elevene også er lite kjent med vurderingskriterier i kroppsøving (Eggesvik & Johansen, 2012; Hansen, 2019), men lærerne mener de er opptatt av å utforme tydelige læringsmål, klargjøre vurderingskriterier og gjøre informasjon tilgjengelig for elevene (Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016; Hansen, 2019).

Eggesvik og Johansen (2012) påpeker at elevene ikke forstår begrepene læreren bruker når de prater om vurderingskriterier. Det kan virke som de er usikre på hva og hvordan de blir vurdert:

«Hun sitter vel på sidelinjen og ser på hvordan vi deltar aktivt og hvordan vi gjør tingene regner jeg med» (s. 55).

Det kan tyde på at elevene vil få mer utbytte om vurderingskriterier og grad av måloppnåelse blir tydeliggjort. I forskrift til opplæringslova §3-1 skal det være kjent for elevene hva som vektlegges i vurderingen (2006). Det er også et gjennomgående prinsipp i all undervisningsvurdering å involvere elevene i vurderingsarbeidet. Dette gjør slik at de får en forståelse for hvor de skal og hva som forventes av dem (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Elevene vil få et større medansvar og en økt bevissthet om egen læring. Elevene involveres imidlertid ikke i arbeidet med å utforme vurderingskriterier og lage kjennetegn på måloppnåelse (Hansen, 2019).

I studien til Eggesvik & Johnsen (2012) legger kroppsøvlingslærerne ut kompetansemålene på Fronter, som er en læringsplattform for elevene. Læreren til den ene informanten går gjennom disse når halvåret starter. Den andre informanten har ikke fått informasjon om at kompetansemålene ligger på Fronter, og disse blir heller ikke gjennomgått muntlig av læreren. Græsholt (2011) ser også at flere av kompetansemålene ikke blir ivaretatt, spesielt friluftsliv. Dette kan tyde på at lærerne jobber lite systematisk med kompetansemålene, og at elevene ikke har kjennskap til disse. Tre av fire kroppsøvlingslærere i videregående opplæring gir ikke elevene veiledning og status i forhold til kompetansemålene. Dette er ikke i tråd med føringene i læreplanverket i kunnskapsløftet og gjeldende forskrift i opplæringsloven (Engvik, 2011).

Ved at elevene har liten kjennskap, eller ikke kjennskap til hva kompetansemålene inneholder blir grunnlaget for vurderingsprinsippene uklart for elevene. For at formålet med vurdering, at det skal fremme læring, skal bli ivaretatt, vil det være vesentlig at elevene vet hva som er forventet at de skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Når elevene vet hva de skal lære, vil de bli i bedre stand til å ta valg som fremmer egen læring og utvikling. Det er derfor urovekkende at flere av studiene viser at elevene ikke kjenner til kompetansemålene, kjennetegn på måloppnåelse eller vurderingskriterier.

Oppsummert; Det viser seg å være et sprik mellom lærerne og elevenes erfaringer når det kommer til kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse vurderingskriterier. Lærerne mener de gir informasjon om kompetansemålene, og at de jobber med kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier. Elevene har liten eller ingen kjennskap til kompetansemålene, og vurderingsgrunnlaget ser ut til å være usikkert for dem.

8.1.2 Egenvurdering og hverandrevurdering

Ifølge Thorsnæs (2019) opplever elevene egenvurdering i slutten av skoleåret i form av egentrening. Elevene er usikker rundt egenvurderingen, som kan vitne til at de ikke har god nok forståelse av kompetansemålene og hva som kjennetegner god måloppnåelse. Det kan tyde på at det er varierende bruk av egenvurdering i kroppsøvfingsfaget, men at det er noe elevene selv ønsker. Det er viktig at elevene får forståelse for hvorfor egenvurdering er viktig, og at de vet hvordan det skal gjennomføres. Dette for å skape mer refleksjon rundt egen læringsprosess. Det er spesielt viktig når det kan virke som at elevene tenker på begrepet læringsfremmende som noe som kan relateres til en karakter. I studien til Græsholt (2011) sier elevene at egenvurdering i noen grad brukes ved rapportering av egentrening, men de kjenner ikke til medelev-vurdering som vurderingsform.

Hansen (2019) ser at lærere mener det er en utfordring med elevenes modenhet i sammenheng med egen- og hverandrevurdering. Lærerne tror derfor det er begrenset hvor stort utbytte elevene har av denne vurderingsformen. Det er også en utfordring at denne vurderingsformen er tidkrevende. Det at lærerne er usikre på elevenes modenhet i hverandrevurdering er en utfordring, da det er essensielt at det er et godt og trygt læringsklima i klassen for at denne vurderingsformen skal ha noen nytteverdi (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Oppsummert; De fleste elevene har erfaring med egenvurdering i form av egentrening. Det er likevel varierende bruk. Elevene er usikre rundt denne praksisen, noe som kan tyde på at de ikke har god nok forståelse av kompetansemålene eller kjennetegn på måloppnåelse. Elevene ønsker selv egenvurdering, men lærerne mener det er en utfordring med elevenes modenhet. Hverandrevurdering er en vurderingsform som er ukjent for flere av elevene.

8.1.3 Tilbakemeldinger og fremoverrettet tilbakemelding

Flere studier viser at tilbakemeldinger ser ut til å være mangelfullt (Græsholt, 2011; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Thorsnæs, 2019; Mjåtveit & Giske, 2020). Studien til Eggesvik & Johansen (2012) avdekker også at elevene ikke får vite hva de bør jobbe med for å øke egen kompetanse i faget. Fremoverrettet tilbakemelding fra lærer er det prinsippet elevene opplever som mest læringsfremmende (Thorsnæs, 2019). Det er derfor svært bekymringsfullt at elevene ikke får vite hva de kan gjøre for å bedre sin kompetanse. I studien til Græsholt (2011) er det ingen av elevene som har hatt elevsamtale med kroppsøvingslæreren, men de sier en slik samtale ville vært nyttig. I halvårsvurderingen med kontaktlærer er ikke kroppsøving et emne for samtalen (Græsholt, 2011; Eggesvik & Johansen, 2012).

Hansen (2019) opplevde kroppsøvingslærerne som engasjerte og reflekterte rundt tilbakemeldinger, og at dette var et sentralt element i deres praksis. De opplevde det likevel utfordrende med tiden de har til rådighet, og de skulle ønske de hadde mer til å følge opp enkelteleven. Likevel mener tre av lærerne at det er gode muligheter for å gi muntlige tilbakemeldinger. En av informantene sier følgende:

«Dette her med å få råd om hvordan de kan forbedre seg, få tilbakemelding på kvalitet og arbeid og sånn, i teorifag, det er faktisk mye lettere i kroppsøving. Fordi der holder dem jo på med aktivitet hele tiden og du ser det så tydelig» (s. 81).

En annen informant tolker det til at det skal gjøres hele tiden, noe som han mener er utfordrende:

«Det spørres hvor ofte man skal gjøre det da, og igjen, egentlig ikke. Det syntes jeg ikke er realistisk. Fordi elevene skal få råd om hvordan de skal forbedre seg. Hvis du skal, til en hver tid, innom hvert tema, det føler jeg ikke at jeg greier å gjøre til en hver tid» (s. 82).

Mjåtveit & Giske (2020) fant også manglende fokus på formative tilbakemeldinger hos lærerstudenter med fordypning i kroppsøving. Praksisperioden til studenter som skal undervise i kroppsøving gir studentene mulighet til å teste teorien i praksis. Når veiledningsøktene utelukkende fokuserer på organisering og effektiv tidsbruk, kan dette resultere i at studentene ikke reflekterer rundt egen vurderingspraksis etter endt utdanning. Dette kan igjen resultere i at summativ vurdering får dominerende plass i faget, også i fremtiden. Det kan derfor tenkes å være hensiktsmessig å styrke samarbeidet mellom campus og praksisskolene for å stimulere betydningen av formativ vurdering.

Oppsummert ser vi at tilbakemeldinger og fremoverrettet tilbakemelding ser ut til å være mangelfull. Elevene må selv oppsøke læreren for å få informasjon om egen kompetanse, tross for at lærerne selv mener kroppsøvningsfagets utforming i praksis gjør tilbakemelding «lettere» enn i andre fag. Kroppsøvningsfaget er ikke et tema i elevsamtalen sammen med kontaktlærer. Elevene mener en samtale om faget hadde vært nyttig.

Det viser seg også å være manglende fokus på gode faglige tilbakemeldinger hos lærerstudenter med fordypning i kroppsøving. Veiledningsøktene i praksisperioden hadde ingen fokus på formative tilbakemeldinger, som kan resultere i at fremtidens kroppsøvingslærere ikke implementerer dette i egen undervisning.

6.0 Konklusjon

Så hvordan implementeres formativ vurdering i kroppsøvningsfaget i den videregående skolen?

Sett i lys av problemstillingen viser litteraturen brukt i denne studien at formativ vurdering kan bli nedprioritert til fordel for summativ vurdering i kroppsøvningsfaget. Hovedutfordringene for en god vurderingspraksis i faget synes å være det faktum at kroppsøvningsfaget har for få uketimer, lærerne har for mange elever, lærerens antagelse om at elevenes modenhet og fagets ulike målperspektiver (Engvik, 2011; Græsholt, 2011; Arnesen et al., 2013; Leirhaug et al., 2015; Leirhaug & Annerstedt, 2015; Hansen, 2019).

Elevene opplever de ikke får innføring i kompetansemålene, og noen av elevene vet heller ikke at det er kompetansemål i kroppsøvningsfaget (Græsholt, 2011; Eggesvik & Johansen, 2012; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Thorsnæs, 2019) Tilbakemeldinger er også manglende, og det er noe elevene selv mener hadde vært nyttig i faget. Mange av elevene må selv oppsøke læreren for å få informasjon om hva de trenger å forbedre. Kroppsøvningsfaget er heller ikke et tema i elevsamtalen med kontaktlæreren (Græsholt, 2011; Eggesvik & Johansen, 2012; Leirhaug & Annerstedt, 2016; Thorsnæs, 2019; Mjåtveit & Giske, 2020). I studien til Hansen (2019) er lærerne samstemte om at det kan være positivt for elevene og deres læring at elevene blir involverte i vurderingspraksisen.

Det kan tenkes at det ville vært hensiktsmessig med praktiske eksempler og pedagogiske modeller for formativ vurdering i kroppsøving. Det vil muligens kunne bidra til at det blir lettere for kroppsøvingslærere og implementere formativ vurdering i undervisningen. Det er også interessant å se artikkelen til Leirhaug (2015), hvor det viser seg at de elevene som rapporterer mer erfaring med vurdering for læring i kroppsøving ikke får bedre karakterer i forhold til andre elever. Det kan tyde på at det er et behov for gode modeller som kan bidra til å belyse hvordan formativ vurdering kan bidra til summativ vurdering.

Til tross for den nasjonale satsingen på vurdering for læring kan det virke som at kroppsøvingfaget har manglende strategier for å implementere dette i undervisningen. Flere rapporter viser og at det er utfordringer med satsingen. Det viser seg å være store variasjoner i praksis, og elevinvolvering er relativt lav på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det vil kreve mer forskning for å vite for sikkert hvordan dette kan implementeres på en hensiktsmessig og god måte og hvordan det kan bidra til å utfylle den summative vurderingen.

7.0 Referanseliste

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5
- Bordens, K. S. & Abbott, B. B. (2011). *A Process Approach: Research design & methods* (8. utg.).
New York: McGraw-Hill
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. (utg. 3).
Oslo: Cappelen Damm.
- Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving for studenter* (utg. 5).
Oslo: Gyldendal akademisk
- Dobson, S. (2011). Nasjonale og internasjonale utfordringer innen elev- og lærlingvurdering.
I S. Dobson & R. Engh (Red.). *Vurdering for læring i fag* (24-36).
Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Eggesvik, J. P., & Johansen, A. (2012). *En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanningsprogram*.
(Masteroppgave, Høgskolen i Østfold). Hentet 20. april 2020 fra
<https://hiiof.brage.unit.no/hiiof-xmlui/bitstream/handle/11250/148233/Eggesvik1.pdf?sequence=1>
- Engvik, G. (2011). Vurdering for læring. Hva og hvorfor?
I S. Dobson & R. Engh (Red.). *Vurdering for læring* (s. 37-48).
Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engvik, G. (2011). Elevvurdering i faget kroppsøving- noen utfordringer.
I S. Dobson & R. Engh (Red.). *Vurdering for læring* (s. 201-210).
Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (FOR-2006-06-23-724).
Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving*.

(Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Hentet 20. april 2020 fra

https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171538/MAS_SA_Gr%C3%A6sholt.pdf?sequence=1

Hansen, M. S. (2019). *Elevinvolvering i kroppsøvingsfagets vurderingspraksis: En kvalitativ studie av fire kroppsøvingslærere i den videregående skole sin vurderingspraksis og erfaring med elevinvolvering, med spesielt fokus på vurdering for læring*.

(Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Hentet 20. april 2020 fra

<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2607049/Hansen%20MS%20v2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*.

(3. utg.). Oslo: TANO

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kunnskapsloftet*.

Hentet 25. april 2020 fra

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20s*.

Hentet 1. mai 2020 fra

<https://www.udir.no/contentassets/d17329d700824c6386d1a1b41acb61c5/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd-ny-11.10.2018-004.pdf>

Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*.

Oslo: Cappelen Damm.

Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). "It's the other assessment that is the key": three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning.

Sport, Education and Society.

DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>

Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education.

Physical Education and Sport Pedagogy.

DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>

Leirhaug, P. E. (2016). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education.

European Physical Education Review.

DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15606473>

Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': Investigation assessment literacy among Norwegian physical education teachers.

Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education, 7(1), 21-36.

DOI: <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>

Mjåtveit, A., & Giske, R. (2020). Formative assessment in Physical Education: An analysis of teaching and mentoring in preservice training practice.

Acta Didactica Norden, 14(1), 23 sider. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.7910>

NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole.*

Kunnskapsdepartementet. Hentet 28. april 2020 fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?q=kropps%C3%B8ving&ch=1>

Støren, I. (2013) *Bare søk! Praktisk veiledning i å gjennomføre litteraturstudie*

(Utg.2) Oslo: Cappelen Damm

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Vurderingspraksis- Vurdering for læring.*

Hentet 18. mai 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Evalueringspraksis, sluttrapport fra UiO, 2009.*

Hentet 25. mai 2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Evaluering-av-utprovingen-av-ulike-modeller-for-maloppnaelse-i-fag---sluttrapport-2009/>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *R94. Kroppsøving.*

Hentet 26. mai 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*.

Hentet 1. mai 2020 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). Del II *Underveisvurdering*.

Hentet 4. mai 2020 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/ii/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Fire prinsipper for god underveisvurdering*.

Hentet 21. april fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Vurdering for læring- om satsingen*.

Hentet 5. mai 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger*.

Hentet 6. april 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015e). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*.

Hentet 16. mai 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2015f). *Kroppsøving- veiledning til læreplan*.

Hentet 15. mai 2020 fra <file:///C:/Users/jasmi/Downloads/kroppsoving-veiledning.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*.

Hentet 3. mai fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/mal-og-kriterier/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*.

Hentet 5. april fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*.

Hentet 10. mai 2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2017). *Vurdering i kroppsøvingsfaget- gamle og nye utfordringer*.

I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (utg.2). (s. 31-48).

Oslo: Cappelen Damm.

Vinje, E. E. (2017). Kroppsøvingfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor?

I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 11-26).

Oslo: Cappelen Damm

9.0 Vedlegg

Tabell over inkluderte artikler i litteraturstudiet

Tittel	Forfatter	Hensikt	Metode	Treff
Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingfaget?	Græsholt (2011)	Prosjektet ønsket å kartlegge elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøvingfaget.	Intervju	12 av 263
En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i kroppsøvingfaget i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanning.	Eggesvik & Johansen (2012)	Prosjektet ønsker å undersøke hvordan elevene oppfatter å bli vurdert etter kompetansemålene i læreplanen i kroppsøvingfaget	Intervju	17 av 263
‘It’s the other assessment that is the key’: three Norwegian physical education teachers’ engagement (or not) with assessment for learning.	Leirhaug & MacPhail (2015)	Prosjektet ønsket å undersøke hvordan vurdering for læring blir implementert og forstått av kroppsøvingslærere.	Fokusgruppeintervju og dybdeintervju	136 av 263
Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education	Leirhaug (2015)	Prosjektet ønsker å kartlegge elevenes erfaringer med vurdering for læring, og om karakteren samsvarer med mengde formativ vurdering.	Spørreskjema	117 av 263
“The grade alone provides no learning”: investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers	Leirhaug, MacPhail & Annerstedt (2016)	Prosjektet ønsket å undersøke hvordan kroppsøvingslærernes beskrivelser og drøftingen av egen vurderingspraksis reflekterer «assessment literacy».	Fokusgruppeintervju	120 av 263

Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education	Leirhaug & Annerstedt (2016)	Prosjektet ønsket å undersøke implementeringen av vurdering for læring. Prosjektet ønsket også å undersøke hvilke perspektiver lærere og elever har på vurderingspraksis i kroppsøving, og hvordan dette reflekterer prinsippene i vurdering for læring.	Fokusgruppeintervju og spørreskjema	134 av 263
Elevinvolvering i kroppsøvingsfagets vurderingspraksis	Hansen (2019)	Prosjektet ønsket å belyse vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere med spesielt fokus på formativ vurdering.	Intervju	50 av 263
På hvilken måte opplever elever i videregående skole formativ vurdering i kroppsøving som læringsfremmende	Thorsnæs (2019)	Prosjektet ønsket å undersøke på hvilke måter elever opplever formativ vurdering i kroppsøvingsfaget som læringsfremmende.	Intervju	8 av 263
Formative assessment in Physical Education: An analysis of teaching and mentoring in preservice training practice?	Mjåtveit & Giske (2020)	Undersøke forekomsten og kvaliteten av kroppsøvingslærerstudenters bruk av formativ tilbakemelding.	Multiple-case design	70 av 263