

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn på kandidat: Joakim Lind Tangstad

---

## Karaktervurdering i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen

---

Dato: 27.05.19

Totalt antall sider: 81

# Forord

En lang, lærerik og til tider frustrerende periode nærmer seg slutten. Gleden av å endelig kunne gi litt slipp på denne oppgaven er stor, etter å ha hatt den i tankene hele tiden i over to år. Det skal bli godt å kunne fokusere på noe annet. Dette har vært et hektisk år der jeg i tillegg til denne masterstudien har jobbet et vikariat som kroppsøvlingslærer, og tatt 30 studiepoeng i samfunnsfag.

Når det er sagt ville jeg ikke vært foruten dette året. Hele prosessen med denne oppgaven har vært svært lærerik. Vurderingsarbeid har lenge vært noe som har fanget min interesse. Jeg har fått ny kunnskap og nye erfaringer jeg vil kunne dra nytte av i mitt videre arbeid som lærer. Jeg vil benytte anledningen til å takke de syv kroppsøvlingslærerne, som i en allerede stressende hverdag tok seg tid til å la seg intervju. Deres engasjement for kroppsøvlingsfaget har vært inspirerende. Tusen takk!

Det er også mange flere som har bidratt til denne oppgaven og som fortjener en takk. Jeg ønsker å takke min veileder Idar Lyngstad ved Nord Universitet, som har kommet med gode tips og kunnskapsrik veiledning som har vært til stor hjelp. Mine medstudenter fortjener en takk for gode kaffepauser og samtaler i alle disse årene. Ønsker også å takke mine nærmeste som har kommet med støttende tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Sist men ikke minst ønsker jeg å takke min samboer, Tonje. Takk for tålmodighet og forståelse når jeg har vært i «masterbobla» i så lang tid.

Da gjenstår det bare å si, god lesing!

Nord Universitet Levanger

Mai 2019

Joakim Tangstad

# Sammendrag

Vurdering og karaktersetting i kroppsøvingsfaget er et tema som har blitt diskutert mye opp igjennom årene. Det har vært tatt opp flere ganger i media og har stått i sentrum på mange av læreplanendringene de siste årene.

Studiens formål har vært å undersøke kroppsøvingslæreres erfaringer med karaktervurdering på ungdomsskolen. Studien belyser følgende problemstilling; Hvordan opplever og praktiserer et utvalg kroppsøvingslærere vurdering med karakterer på ungdomsskolen? Et kvalitativt forskningsintervju ble utarbeidet for å få svar på oppgavens problemstilling. Syv kroppsøvingslærere fra fire forskjellige ungdomsskoler deltok i studien. Sentrale funn fra intervjuene blir diskutert opp imot relevant teori fra studiets rammeverk i form av læreplan, forskrifter og rundskriv, og ut ifra tidligere forskning på området. Den tidligere forskningen baserer seg på studier etter innføringen av Kunnskapsløftet (Lk06) og etter revidert læreplan i 2012.

Studiens resultater viser at lærerne mener vurdering med karakter i kroppsøving er utfordrende og vanskelig. Lærerne opplever at dagens vurderingspraksis gjør at formålet med faget ikke kan oppnås. Det er dermed delte synspunkter på om elevene bør vurderes med karakter i faget. Lærerne mener kompetansemålene er for vide, så de ønsker mer konkrete kriterier i vurderingsarbeidet. Mye av vurderingen i dag blir i en viss grad gitt på grunnlag av magefølelse og synsing. Lærerne i denne studien fokuserer på mange av de samme kriteriene og egenskapene når de skal gi elevene vurdering, men når det gjelder vektingen av disse kriteriene så er forskjellen stor mellom lærerne. Det som er avgjørende er at karakterene er faglig relevante, rettferdige, og sammenlignbare. Lærernes utsagn i denne studien kan tyde på at dette ikke er tilfelle. Lærerne føler også på et dokumentasjonspress i å begrunne karakterene ved eventuelle klager på karakteren. Dette har gjort at teoretiske- og fysiske tester fremdeles er en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Lærerne føler de må ha noe konkret for å dokumentere karakteren for at deres kompetanse ikke skal bli satt under tvil.

## **Nøkkelord:**

Vurdering, karakterer, kroppsøving, lærer, ungdomsskole, formål, kriterier, dokumentasjon

# Abstract

## **Title: Assessment with grades in physical education in secondary school**

Assessment in physical education has been widely discussed over the years. It has been discussed several times in the media and has been focused in the curriculum revisions in the last decades.

The purpose of the study has been to investigate the physical education teachers experiences with grade assessment in secondary school. The study highlights the following question; How do physical education teachers experience and practice assessment with grades in secondary school? A qualitative research interview was prepared to get answers to the study's question. Seven physical education teachers from four different secondary schools participated in the study. Key findings from the interviews are discussed against relevant theory from the study's framework in form of the curriculum, regulations and guidelines, and from previous research in the field. The previous research is based on studies after the introduction of «Kunnskapsløftet» (Lk06) and after the revised curriculum in 2012.

The results of the study show that teachers believe that assessment with grades in physical education is challenging and difficult. The teachers find that the current assessment practice means that the purpose of the subject cannot be achieved. There are thus divided views on whether the students should be assessed with grades in the subject. The teachers believe that the competence goals are too wide, so they want more defined criterias in the assessment work. Much of the assessment today is to a certain extent given on the basis of intuition and feelings of the pupils' learning. The teachers in this study, focus on many of the same criterias and characteristics when evaluating the students, but when it comes to the weighting of these criterias, the difference is big between the teachers. The most important principles are that the grades are academically relevant, fair, and comparable. The teachers' statements in this study may indicate that this is not the case. The teachers also feel that there is a documentation pressure in justifying the grades, especially in case of complaints on their grading. Due to documentation pressure, theoretical and physical tests are still a part of the assessment basis in the subject. The teachers feel they must have something defined to document the grade, so that their competence is not put into question.

**Key words:** Assessment, grades, physical education, teacher, secondary school, purpose, criteria, documentation

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>1</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>4</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Aktualisering .....	7
1.2 Prosessen .....	7
1.3 Problemstilling .....	8
1.4 Oppgavens oppbygning.....	8
<b>2.0 Studiets rammeverk i form av læreplan, forskrifter og rundskriv</b> .....	<b>9</b>
2.1 Læreplanen i faget.....	9
2.1.1 Hovedområder .....	9
2.1.2 Kroppsøvfingsfagets formål .....	10
2.1.3 Kompetanse og kompetansemål .....	10
2.2 Elevvurdering .....	12
2.2.1 Lover og retningslinjer .....	13
2.2.2 Undervisvurdering .....	14
2.2.3 Sluttvurdering.....	15
2.3 Vurderingsgrunnlag.....	15
2.3.1 Innsats.....	16
2.3.2 Fair play – sunne verdier og folkeskikk .....	17
2.3.3 Bruk av tester.....	18
2.4 Karakterer.....	19
2.5 Dokumentasjon.....	21
<b>3.0 Tidligere forskning</b> .....	<b>22</b>
3.1 Status på forskning på vurdering.....	22
3.2 Forskning etter innføring av kunnskapsløftet.....	23

3.3	Forskning i forbindelse med revidert læreplan i 2012 .....	25
<b>4.0</b>	<b>Metode .....</b>	<b>28</b>
4.1	Kvalitativ metode .....	28
4.2	Det kvalitative intervju .....	28
4.3	Forberedelse til intervju .....	29
4.3.1	Intervjuguide .....	29
4.3.2	Prøveintervju .....	30
4.3.3	Etiske retningslinjer.....	31
4.4	Utvalg .....	31
4.5	Informantene .....	32
4.5.1	Møt Lisa .....	32
4.5.2	Møt Gunnar .....	33
4.5.3	Møt June .....	33
4.5.4	Møt Siri.....	33
4.5.5	Møt Geir .....	33
4.5.6	Møt Erik .....	34
4.5.7	Møt Hanna.....	34
4.6	Gjennomføring av intervjuene .....	34
4.7	Databehandling og transkribering .....	35
4.8	Analyse og presentasjon av data .....	35
4.9	Reliabilitet og validitet .....	36
<b>5.0</b>	<b>Resultat og diskusjon .....</b>	<b>37</b>
5.1	Faget kroppsøving og arbeid med vurdering.....	37
5.1.1	Beskrivelse av faget og fagets formål .....	37
5.1.2	Lærernes syn på dagens vurderingspraksis .....	39
5.1.3	Vurderingsformer .....	41
5.1.4	Oppsummering .....	44
5.2	Læreplan og kompetansemål.....	45
5.2.1	Kompetanse .....	45
5.2.2	Læreplanens kompetansemål.....	46

5.2.3 Lokale vurderingskriterier .....	49
5.2.5 Oppsummering .....	50
5.3 Karakterer.....	51
5.3.1 Grunnlag for karakter .....	51
5.3.2 Vektlegging av karakteren.....	52
5.3.3 Definisjon av en 2'er-elev .....	54
5.3.4 Definisjon av en 6'er-elev .....	55
5.3.5 Oppsummering .....	56
5.4 Dokumentasjon.....	57
5.4.1 Krav til dokumentasjon .....	57
5.4.2 Klager på karakterer .....	59
5.4.3 Oppsummering .....	60
<b>6.0 Konklusjon.....</b>	<b>61</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>64</b>
<b>Vedlegg: oversikt.....</b>	<b>69</b>
Vedlegg 1. Informasjonsskriv: informasjon om studien .....	70
Vedlegg 2. Samtykkeerklæring .....	72
Vedlegg 3. intervjuguide .....	73
Vedlegg 4. Kompetansemål i kroppsøving etter 10. års trinn .....	76
Vedlegg 5. NSD personvern: Tilbakemelding på meldeskjema .....	77

# 1.0 Innledning

I oppgavens innledning vil leseren få en introduksjon til oppgaven. Her vil oppgaven bli aktualisert, og leseren vil få informasjon om prosessen. Her vil også oppgavens problemstilling bli presentert og utdypet slik at leseren kan forstå hva oppgaven skal belyse. Avslutningsvis vil oppgavens oppbygning bli beskrevet.

## 1.1 Aktualisering

Som utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag har vurderingsarbeid og karaktersetting vært et tema som har interessert meg. Vurdering er en viktig del av skolens virksomhet, og vurderingskompetanse henger tett sammen med profesjonell yrkesutøvelse. Jeg har også erfart at elevvurdering kan være utfordrende og at det foregår ulik vurderingspraksis iblant kroppsøvingslærere.

Kroppsøving er nå et gjennomgående fag med en felles læreplan for hele det 13-årige løpet, og vurderingsgrunnlaget i faget er nå det samme i grunnskolen og i videregående opplæring. Vurdering og karaktersetting i kroppsøving er et tema som har blitt diskutert mye opp igjennom årene. Det er mye som kan tyde på at brede kompetansemål og et stort sprik i læreres vurderingspraksis gjør at vurderingsarbeid i faget er krevende. Det har vært tatt opp flere ganger i media og har stått i sentrum på mange av læreplanendringene de siste årene. Grunnlaget for vurdering i kroppsøving har også blitt endret flere ganger med ulik vektning av innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, teori og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Karakterene påvirker elevenes sjanser for videre utdanning, og legitimiteten av karakteren er avhengig av vurderingsprosessen (Annerstedt & Larsson, 2010). Hvordan vurderingsprosessen gjennomføres varierer, og det finnes ingen tydelig fasit.

Vi er også inne i en fagfornyelsesperiode der en ny revidert læreplan er under utarbeiding og er på høring frem til 18.juni 2019. De nye læreplanene skal tas i bruk fra skolestart i år 2020. Det er ikke tatt hensyn til dette under arbeidet med denne oppgaven, men det blir interessant å se hva som kommer. Denne oppgaven tar utgangspunkt i lærernes vurdering med karakter ut ifra dagens læreplan og kompetansemål.

## 1.2 Prosessen

Undersøkelsen foregikk med et individuelt kvalitativt forskningsintervju, der syv kroppsøvingslærere fra fire ungdomskoler ble intervjuet. Oppgavens hovedmål var å



undersøke lærernes syn på dagens kroppsøvfag, og deres erfaringer fra egen vurderingspraksis. Oppgaven har et hovedfokus på karakterer og karaktervurdering på 8.-10.trinn. Alle lærerne som ble intervjuet har studiepoeng innen kroppsøving, underviser i faget, og har erfaring med karaktersetting og vurderingsarbeid. Intervjuene tok utgangspunkt i en intervjuguide som ble laget ut ifra relevant teori. Denne intervjuguiden ble testet i to prøveintervju, et prøveintervju med en medstudent og et med en kroppsøvingslærer. Dette for å teste rollen som intervjuer, innholdet, og det tekniske utstyret. Det ble brukt opptaksfunksjon under intervjuene som i etterkant ble transkribert og analysert ut ifra studiets rammeverk og tidligere forskning. Sentrale funn ble så knyttet opp mot oppgavens problemstilling.

### 1.3 Problemstilling

Studien belyser følgende hovedproblemstilling:

***Hvordan opplever og praktiserer et utvalg kroppsøvingslærere vurdering med karakterer på ungdomsskolen?***

Studien vil se nærmere på følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan ser kroppsøvingslærerne på fagets formål i forhold til vurdering i faget?*

*Hvordan oppfatter lærerne dagens læreplan og kompetansemål?*

*Hvilke kriterier legger lærerne til grunn for å sette en karakter, og hvordan vektetes disse kriterieriene?*

*På hvilken måte opplever lærerne krav til dokumentasjon og begrunning på karakterene?*

### 1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks hovedkapitler. Kapittel 2.0 vil ta for seg studiets rammeverk i form av læreplan, forskrifter og rundskriv. Kapittel 3.0 vil gi et innblikk i tidligere forskning på området vurdering i kroppsøving etter innføringen av Kunnskapsløftet (Lk06) og etter revidert læreplan i 2012. I kapittel 4.0 vil oppgavens metodedel bli beskrevet. Her vil det bli redegjort for metodiske valg og hvordan prosessen har foregått. Oppgavens resultater vil bli presentert og diskutert i kapittel 5.0. Dette kapitlet vil bli sett på i sammenheng med kapittel 2.0 studiets rammeverk og 3.0 tidligere forskning. I siste kapittel, 6.0 konklusjon, vil

oppgavens sentrale funn bli oppsummert. Forslag til videre studier og forskning innenfor dette området vil også komme i dette kapitlet.

## **2.0 Studiets rammeverk i form av læreplan, forskrifter og rundskriv**

I dette kapitlet vil studiets rammeverk bli gjennomgått. Kapitlet er delt inn i kategoriene: læreplanen i faget, elevvurdering, vurderingsgrunnlag, karakterer, og dokumentasjon. Kapitlet tar utgangspunkt i læreplanen, lover og forskrifter, samt ulike veiledninger og rundskriv.

### **2.1 Læreplanen i faget**

Læreplanen i faget styrer hva undervisningen i faget skal bestå av og hva elevene skal vurderes ut ifra. Her vil læreplanens hovedområder bli presentert og hva fagets formål er. Det vil også bli beskrevet hva kompetanse er og hvordan man kan arbeide med kompetansemålene i faget.

#### **2.1.1 Hovedområder**

Ifølge læreplanen for 8.-10. trinn skal elevene få opplæring innen hovedområdene: «idrettsaktivitet», «friluftsliv», og «trening og livsstil». Det er så utviklet kompetansemål på disse hovedområdene, vedlagt i vedlegg 4. Disse kompetansemålene styrer hva elevene skal igjennom i undervisningen og hva elevene skal vurderes ut ifra.

Hovedområdet idrettsaktivitet innebærer at elevene skal igjennom et stort utvalg av idretter, danser og andre bevegelsesaktiviteter. Aktivitetene skal være tilpasset elevenes forutsetninger når det gjelder utøvende aktiviteter. Utvalget av aktiviteter kan variere ut ifra lokale forhold, ressurser og individuelle interesser (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Friluftsliv omfatter kompetansen som trengs for at elevene skal kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Lokale tradisjoner og bruk av nærmiljøet står sentralt, samt at elevene skal lære seg hvordan man kan orientere i naturen og oppholde seg ute i forskjellige årstider.

Det siste hovedområdet; trening og livsstil omhandler sammenhengen mellom trening og helse. Her skal det blant annet legges vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon rundt det å gjennomføre aktiviteter og egentrening som grunnlag for å ha en aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Helsefremmende aktiviteter står sentralt.

### **2.1.2 Kroppsøvningsfagets formål**

Kroppsøvningsfaget er et allmenndannende fag som har som mål å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Livslang bevegelsesglede har vært nedfelt som et viktig formål med faget kroppsøving siden Lk06, selv om det er dårlig dokumentert om faget gir denne betydningen for elevene (Moen & Green, 2014). Kroppsøvningsfaget innehar en bevegelseskultur der lek, idrett, dans, fair play, svømming, og friluftsliv står i fokus. Bevegelse er grunnleggende hos oss mennesker og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse. Faget skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med bruk av kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Den fysiske aktiviteten i faget har også et sosialt aspekt som gjør at kroppsøvningsfaget er en viktig arena for å fremme fair play, samarbeid, og respekt for hverandre.

Kroppsøving er et fag som ifølge læreplanen skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil, og gi elevene kunnskap om trening, livsstil og helse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Elevene skal oppleve mestring, glede og inspirasjon ved å delta i varierte aktiviteter sammen med andre. Et av målene med faget er også å bidra til at barn og unge utvikler en positiv oppfattelse av kroppen, og finner sin identitetsfølelse. Dette skal styrke elevene til vurdering av kroppsideal som kan påvirke selvbilde, helsen, og livsstilen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Faget skal også gi elevene en forståelse på hvilken betydning egen innsats har for å oppnå sine mål og hvilke andre faktorer som kan påvirke menneskets motivasjon til fysisk aktivitet.

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015b) skal faget ta vare på både tradisjonelle og alternative aktiviteter og stimulere til eksperimentering og kreativitet. Elevene skal få fysiske utfordringer og mot til å tøyne egne grenser i både organisert og uorganisert aktivitet. Elevene skal utvikle sin kompetanse ved å gjennomgå et stort utvalg av aktiviteter innen idrett og lek, samt utvikle allsidighet og lære å praktisere trygg ferdsel og opphold i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Disse målene, der fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede står mest sentralt er hovedpoenget med faget kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a, Utdanningsdirektoratet ,2015b).

### **2.1.3 Kompetanse og kompetansemål**

Når Kunnskapsløftet (Lk06) ble innført, ble det kompetansebaserte læreplaner i alle fag. Dette betyr at læreplanen beskriver hvilken kompetanse eleven skal tilegne seg i faget og hva eleven

skal vurderes ut ifra (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Å ha god forståelse for kompetansebegrepet er dermed svært viktig med tanke på vurderingsarbeidet.

Læreplanverket definerer kompetanse slik:

«Kompetanse er evnen til å løse oppgaver og mestere komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver ...» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Den konkrete oppgaven er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Noen ganger kreves det at ferdigheter og kunnskaper må brukes sammen for å løse komplekse øvelser. Kompetansemålene i faget er dermed satt sammen av både kunnskaper og ferdigheter som sammen skal utgjøre den totale kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016). Å utvikle lokale læringsmål eller kjennetegn på måloppnåelse kan derfor være hensiktsmessig for den kompetansen elevene skal oppnå. Dette kan også gjøre vurderingsarbeidet enklere og tilpasset elevenes faser i læringsarbeidet (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Dosent i idrett/kroppsøving, Erlend Vinje (2012) har utarbeidet forslag til operasjonalisering av kompetansemål til delmål og målekriterier. Her er et utdrag som viser hvordan kompetansemålet: *Trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle dretter og alternative bevegelsesaktiviteter* er delt opp i delmål og med målekriterier (bedregymkarakter.no) (Vedlegg 4).

<b>Kompetansemål -</b> <i>mål for opplæringa er at elevene skal kunne ...</i>	<b>Delmål</b> <i>Elevene skal kunne ...</i>	<b>Målekriterier</b> <i>Elevene skal kunne ...</i>
<i>Trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter.</i> <i>- Delmål som fokuserer på grunnleggende forståelse for regler, som er en forutsetning for å trene og bruke ulike ferdigheter.</i> <i>- Delmål som fokuserer på hva elevene skal trene mot og hva som kreves for å bruke ferdigheter på en god måte.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha forståelse for grunnleggende regler i fotball</li> <li>- Trene på og bruke tekniske og taktiske ferdigheter i fotball</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- forklare regler for offside, corner, antall spillere på banen og innkast</li> <li>- utføre langpasning</li> <li>- utføre kortpasning og enkle mottak</li> <li>- skjerme ballen</li> <li>- skyte med strak vrist og innside av fot</li> <li>- utføre medtak og mottak av ball</li> <li>- utføre finter</li> <li>- heade ballen mot bestemt retning</li> </ul>

		- samhandle med medspillere som spiller med høyt og lavt press
--	--	--

Det må understrekes at dette er et forslag fra Erlend Vinje (2012). Hver kroppsøvlingslærer har mulighet til å velge ut egne delmål og kriterier ut ifra kompetansemålene i læreplanen. Poenget til Vinje med denne nettsiden var å være et hjelpemiddel for både elever og lærere, slik at vurderingspraksisen i kroppsøving på ungdomsskoletrinnet kan bli mer rettferdig (Vinje, 2012).

Selv om det kan være hensiktsmessig, er det ikke et krav i Opplæringsloven eller læreplanverket om at lokale kriterier må utarbeides. Læreren må ut ifra sitt profesjonelt skjønn vurdere når det er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det som er avgjørende for opplæringen er at elevene skal være kjent med målene i opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingsarbeidet (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Kompetansemålene i kroppsøvlingsfaget er bakgrunnen for hva det er ønskelig at elevene utvikler med tanke på idrettslig, kroppslig, sosiale og personale ferdigheter. Det er så den helhetlige kompetansen som skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Å gi elevene forskjellige mål ut ifra kompetansemålene kan være hensiktsmessig (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevene som har et høyt ferdighetsnivå må få noe å strekke seg etter, mens elever med lavere ferdighetsnivå må få oppleve mestring ut ifra sine egne forutsetninger. Målene bør derfor være forskjellige for de som mestrer på et høyt nivå og de som mestrer på et lavt nivå. Det at elevene får tilbakemelding og veiledning på de målene de har, vil være viktig for elevenes mestringsfølelse, motivasjon og forståelse for lærerens vurdering og karaktersetning i etterkant (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

## 2.2 Elevvurdering

I dagens samfunn er vi i alle livets faser utsatt for forskjellige former for vurdering. Vi blir vurdert for det vi sier og gjør samtidig som vi vurderer oss selv og andre. I skolesammenheng vurderes flere forhold, blant annet elevenes kompetanse. Denne vurderingen av elevens arbeid kalles elevvurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Vurdering er en viktig del av skolens virksomhet, og vurderingskompetanse henger tett sammen med profesjonell yrkesutøvelse. Kroppsøvlingslærerne skal planlegge, gjennomføre og vurdere elevenes undervisning (Utdanningsforbundet, 2013). Generelt vil dette si at

lærerens oppgave er å vurdere i hvilken grad eleven når kompetansemålene som står i læreplanen. Dette betyr at man i kroppsøvingfaget ser på elevenes innsats, ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Formålet med elevvurdering blir definert slik:

*«Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til deltakeren underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til deltakeren.»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Først og fremst så skal denne vurderingen fremme læring hos eleven. Vurderingen skal være konkret og forståelig både for eleven, foreldre/foresatte og læreren. For å få til dette, må vurderingen være gjennomtenkt, systematisk og helhetlig (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Skal vurderingen være meningsfull for elevene, så må også hele prosessen være det. Dette krever blant annet god fagforståelse og at lærerne er i stand til å gi gode tilbakemeldinger (Leirhaug & MacPhail, 2015). Collier (2011) legger frem fem fundamenter som er viktige for at elevvurderingen skal være av god kvalitet; vurderingen skal ha en klar mening, klare mål, et godt design, samt at det er en god kommunikasjon med elevene og at elevene er involvert i vurderingsarbeidet.

### **2.2.1 Lover og retningslinjer**

Lærernes arbeid med elevvurdering på ungdomsskolen skal følge retningslinjene som er beskrevet i:

- Kunnskapsløftet (Lk06)
- Læreplan i kroppsøving (gjeldende fra august 2012)
- Forskrift til Opplæringsloven (For 2006-06-23-724)

(Brattenborg & Engebretsen, 2013).

I tillegg er det utformet flere veiledninger, hefter og rundskriv som lærerne skal kunne bruke som informasjonsskriv og veiledning i vurderingsarbeidet. Et av disse rundskrivene er «Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og i videregående opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2015b), som går nærmere inn på endringene som kom ved ny læreplan gjeldene fra august 2012.

Forskrift til Opplæringsloven tar for seg hvilke lover og rammer som gjelder i vurderingsarbeidet, både når det gjelder elevens rettigheter og vurdering med og uten karakter (Brattenborg & Engebretsen, 2013). På en annen side sier ikke forskriften noe om hva som

skal vurderes og hvordan man skal vurdere elevene. Når det gjelder elevvurdering med karakter på grunnskolen, er all vurdering som skjer før 10.trinn en del av undervisvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

### **2.2.2 Undervisvurdering**

Undervisvurderingens formål er at den skal fremme læring og gi eleven mulighet til å forbedre kompetansen sin gjennom opplæringen. Samtidig er den kompetansen elevene viser i faget underveis i opplæringen, en del av grunnlaget for vurderingen når standpunktkarakteren i faget skal fastsettes (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Standpunktkarakteren skal altså ikke utelukkende baseres på elevenes oppnådde kompetanse mot slutten av opplæringen.

Utdanningsdirektoratet (2015b) beskriver poenget med undervisvurdering slik:

*«God undervisvurdering handler om at lærer og elev systematisk bruker informasjonen de får gjennom vurdering og tilbakemeldinger til mer og bedre læring»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Begrepet «vurdering for læring» (Vfl) beskriver også dette poenget med undervisvurderingen (Leirhaug, 2016). Denne vurderingen er en viktig del av undervisningen, der vurderingen skal hjelpe elevene med å øke kompetansen i faget. Elevene får rettleiding på hva som kreves av dem og forstår hva de skal lære. Tilbakemeldingene er også viktig for å fortelle elevene hvordan de ligger an i faget. På denne måten er også elevene involvert i egen læring og i vurderingsarbeidet (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Elevenes egenvurdering er en del av undervisvurderingen. Ved å vurdere egen prestasjon og kompetanse i faget kan elevene øke sin forståelse på hva de skal lære, hva de mestrer og eventuelt må forbedre (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Elevene har en rett og en plikt til å vurdere egen kompetanse i forbindelse med undervisvurdering med karakter i 8., 9. og 10.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det vil være naturlig at kroppsøvlingslæreren tar en samtale med eleven der elevens egenvurdering blir diskutert opp imot lærerens vurderinger. På denne måten kan læreren og eleven bli enige om hvilke mål eleven skal vurderes ut ifra i videre undervisning. Da vil også en eventuell avstand mellom lærerens vurdering og elevens egenvurdering kunne diskuteres slik at man blir enige om veien videre. Dette betyr ikke at eleven skal sette sin egen karakter, men at eleven skal få en større innsikt i hva som kreves for å oppnå de ulike standpunktkarakterene etter endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

### 2.2.3 Sluttvurdering

Sluttvurderingen i faget skal gi informasjon om hvilken kompetanse eleven har ved avslutningen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Sluttvurderingen er altså vurderingen av kompetansen eleven har oppnådd i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Sluttvurdering blir også omtalt som summativ vurdering (Siedentop & Tannehill, 2000). I kroppsøvfaget i grunnskolen kan ikke elevene trekkes opp til eksamen. Dette betyr at sluttvurderingen baseres på standpunktkarakteren. Grunnskolen avsluttes i 10.trinn noe som gjør at sluttvurderingen i faget skal gis på våren i 10.trinn. Denne vurderingen gis i form av en karakter som blir stående på vitnemål, slik at den dermed teller ved inntak til opptak til videregående opplæring og annen høyere utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Når standpunktkarakteren skal avgjøres, skal læreren foreta en samlet vurdering av elevens kompetanse. Dette innebærer å løfte blikket fra ett og ett kompetansemål og se dem alle i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dette betyr at læreren hele tiden må jobbe systematisk med vurdering. Læreren må tenke på sluttvurderingen allerede i starten av opplæringen på 8.trinn. Dette vil si at læreren må være tydelig på hva som kjennetegner kompetansen elevene må ha for å få de ulike karakterene og hvilken innsats som kreves. Kroppsøvingslæreren må også planlegge innhold og aktiviteter med tanke på progresjon, slik at elevene kan få en positiv læringskurve gjennom opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

## 2.3 Vurderingsgrunnlag

I kroppsøving er grunnlaget for vurdering endret flere ganger med ulik vektning av innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, teori og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Hovedgrunnlaget for vurdering i kroppsøving er som nevnt tidligere, de samlede kompetansemålene i læreplanen (vedlegg 4.) Dette er et målrelatert vurderingsprinsipp. En elevs kompetanse skal ikke vurderes og sammenlignes med en annen elevs kompetanse når karakterer skal gis. Det er dermed ikke lov å vurdere ut ifra en normalfordelingskurve (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Det er også et breddekrav om at elevenes sluttvurdering skal avgjøres på grunnlag av en helhetsvurdering i samsvar med kompetansemålene. Dette betyr at målene må ses i sammenheng og at det ikke er lov å gi standpunktkarakter på kun et utvalg av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015b).



Når dette er sagt, så finnes det et bredt spekter av måter å vurdere elevenes kompetanse på (Siedentop & Tannehill, 2000). Det som er felles for alle vurderingsformene er at all vurdering krever informasjon om det man skal vurdere.

*«Informasjon er selve grunnlaget for vurderingen, spørsmålet er hvordan man skal gå frem for å skaffe seg denne informasjonen» (Imsen, 2006, s. 362).*

Tradisjonelle vurderingsformer som observasjon, notater, teoriprøver og fysiske tester, står fortsatt sentralt i vurderingsarbeidet. I tillegg til disse har egenvurdering, egentreningsprosjekter og treningsplaner fått en større rolle i vurderingsarbeidet (Bach, 2015). Matanin og Tannehill (1994) påpeker at bruk av riktig klær, deltakelse, innsats, holdninger og atferd er faktorer som går igjen når det gjelder hva som vurderes i kroppsøving. López-Pastor et al. (2013) mener at vurdering i kroppsøving er vanskelig og at det gjøres svært mye forskjellig. Baghurst (2014) støtter også dette ved å poengtere at noen lærere fokuserer på læring, andre på ferdigheter, og noen på mestring og innsats.

Tidligere var det også påkrevd at elevenes forutsetninger skulle tas med som en del av grunnlaget for vurdering når en karakter skulle settes. Siden 2012 er dette blitt tatt bort fra forskrift til opplæringsloven. Utdanningsdirektoratet (2015b) understøtter likevel at elevenes forutsetninger er tatt hensyn til og bakt inn i kompetansemålene. Når elevens forutsetninger er en del av kompetansemålet, vil de trekkes inn i vurderingen.

### **2.3.1 Innsats**

Som en måte å ta hensyn til elevenes forutsetninger på en annen måte, ble det fra 2012 igjen forskriftsfestet at elevens innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i faget (Udir, 2015b). Dette er noe som er særegent for kroppsøvingfaget og som ikke gjelder for andre fag. I tråd med formålet med faget, vil man ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, kunne gi elevene gode muligheter til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse og forutsetninger som ellers ville gjort det vanskelig å oppnå høy måloppnåelse i faget (Lyngstad m.fl., 2011, Vinje, 2016). Dette betyr at dermed at karakterer gitt i halvårsvurdering og i standpunkt skal uttrykke elevens innsats i tillegg til oppnådd kompetanse. Derimot er det opp til hver enkelt lærer å bedømme hva som er god innsats.

*«Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget.*

*Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling».*

(Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Elevenes innsats innebærer altså at elevene yter sitt beste hele tiden under alle aktiviteter. Arbeidsprosessen blir dermed en viktig del av vurderingsgrunnlaget i faget.

Utdanningsdirektoratets (2015b) definering av innsats sier også at elevene er nødt til å samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget. Dette betyr at hver enkelt elev er avhengig av at andre elever også yter full innsats og følger aktivitetens formål for at alle skal få utviklet kompetansen i aktiviteten. Selv om eleven ikke opplever å mestre selve aktiviteten så godt vil god innsats kunne gjøre at eleven kommer godt ut i forhold til lærerens vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

### **2.3.2 Fair play – sunne verdier og folkeskikk**

Den fysiske aktiviteten i faget har også et sosialt aspekt som gjør at kroppsøvingfaget er en viktig arena for å fremme fair play, samarbeid, og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Begrepet «fair play» har kommet inn som en viktig del av norsk idrett for å fremme sunne verdier og holdninger innenfor idretten. Mange særforbund i idrettsforbundet, som Norges fotballforbund jobber aktivt med fair play i idretten (Norges fotballforbund, 2019).

Begrepet «fair play» har også blitt forsterket i læreplanen gjennom kroppsøvingfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Fair play handler om å tenke på hvordan vi oppfører oss mot hverandre, følger reglene i aktivitetene, og hvordan vi viser respekt for hverandre. I tillegg er samarbeid, samhandling og det å prøve å gjøre hverandre gode viktige momenter med fair play begrepet. I kompetansemålene på 8.-10. trinn er begrepet fair play brukt i et eget mål:

*«Mål for opplæringa er at elevene skal kunne praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjere andre gode»* Utdanningsdirektoratet (2015a).

Dette innebærer at fair play er en viktig del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget. Dette innebærer for eksempel at under ballspill i undervisningen, så holder det ikke å prøve å være best mulig selv. Da kan man ikke oppnå høyeste grad av måloppnåelse i faget. Elevene er også nødt til å bruke sin kompetanse til å gjøre de andre gode (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dette kan for eksempel gjøres ved å spille gode pasninger til medeleven under håndballaktiviteten. Å være flink til å gi gode konstruktive tilbakemeldinger og ros til

medelevene er også viktig bruk av fair play (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Fair play innebærer også at eleven følger reglene under aktiviteter og spill.

Læreren har også et ansvar ved å legge til rette for god fair play, ved å for eksempel legge til rette aktivitetene slik at ulike forutsetninger utjevnes (Utdanningsdirektoratet, 2015c) Elevene kan også gjøre læreren god ved å lytte godt når beskjeder blir gitt, respondere positivt på tilbakemeldinger og ved å samarbeide. Det hele handler om å vise sunne verdier og respekt for hverandre. Slik kan man også få et bedre læringsmiljø (Brattenborg & Engebretsen). Dette er viktig da samarbeid og lagspill er en stor del av faget. Elevene kan ikke få toppkarakter i kroppsøvingfaget uten å samarbeide med de andre (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

### **2.3.3 Bruk av tester**

Det står ikke noen steder i læreplanen at eleven skal vise god utholdenhet, spenst, styrke eller løpshastighet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Disse egenskapene er derimot en stor del av undervisningen i faget, og dermed en del av vurderingsgrunnlaget. Det har dermed vært en tradisjon i faget å legge opp til fysiske tester for å teste disse egenskapene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Verken læreplanen eller forskrift til opplæringsloven anbefaler å bruke slike tester i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015b, Forskrift til Opplæringsloven, 2018). Bruk av tester kan dermed være i strid med prinsippene for vurdering.

Kompetansemålene er som nevnt ikke formulert slik at elevene skal løpe fort eller hoppe høyt. Det er dermed flere forhold som må vurderes ved bruk av fysiske tester. Hvis testene brukes for å gi elevene innsikt og erfaring med bruk av testing som treningsprinsipp i treningsarbeidet så vil det være i tråd med kompetansemålene og formålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Å la elevene utvikle og prøve seg som testledere kan gi mye læring i organisering, gjennomføring og registrering, samt hva som påvirker resultatene. Elevene kan på denne måten vurdere sine egne testresultater som vil gi et grunnlag for å bedre sin kompetanse.

Brukes derimot testene for å konkret vurdere elevenes kompetanse ved vurdering og karaktersetning så bryter dette med kompetansemålene og vurderingsprinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Det er forskriftsstridig å bruke et normrelatert vurderingsprinsipp ved å bruke testresultater til å sammenligne elever med hverandre. Den enkelte elevens kompetanse skal ikke vurderes i forhold til de andre elevene, men opp imot kompetansemålene (Vinje, 2016).

## 2.4 Karakterer

På ungdomstrinnet og i videregående opplæring skal vurdering gis med tallkarakterer fra 1 – 6. De ulike tallkarakterene skal utrykke elevens grad av kompetanse i faget. Forskrift til Opplæringsloven (2018) § 3-4, definerer hvilken kompetanse eleven må ha for å oppnå de ulike karakterene. For karakter 1 viser eleven svært lav kompetanse, for karakter 2 viser eleven lav kompetanse, for karakter 3 viser eleven nokså god kompetanse, for karakter 4 viser eleven god kompetanse, for karakter 5 viser eleven mye god kompetanse, og for karakter 6 viser eleven ypperlig kompetanse.

Ut ifra disse definisjonene så er det læreren som må beskrive hva som skal til for å oppnå de forskjellige karakterene ut ifra kompetansemålene. Erlend Vinje har på sin nettside lagt ut forslag til slike beskrivelser (Vinje, 2012). Her er et eksempel der Vinje har definert måloppnåelse i kompetansemålet for fair play:

<b>Kompetansemål -</b> <i>mål for opplæringa er at elevene skal kunne...</i>	<b>Første grad av måloppnåelse (karakter 1-2)</b>	<b>Andre grad av måloppnåelse (karakter 3-4)</b>	<b>Tredje grad av måloppnåelse (karakter 5-6)</b>
<i>praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper for å gjøre andre gode</i>	Kommuniserer med medelever.	Er tidvis oppmuntrende mot medelever og følger vanligvis regler innen idrettene. Viser tidvis god innsats i aktivitetene	Oppmuntrer medelever, gjør gjennomgående sitt beste, følger reglene i idrettene og søker en jevnbyrdig konkurranse.

(Bedregymkarakter.no).

Her mener Vinje (2012) at for å oppnå topp karakter innenfor dette kompetansemålet så må eleven være oppmuntrende, gjøre sitt beste hele tiden, følge regler i idretter og aktiviteter, samt søke jevnbyrdig konkurranse i undervisningen. Vinje (2012) poengterer at dette er et forslag fra hans side og at det kan gjøres på andre måter og med andre prioriteringer. Slike beskrivelser vil uansett være sentrale for vurderingsarbeidet.

Karaktersetting er et omdiskutert problem de fleste har erfaringer med, og som påvirker elevenes sjanser etter ungdomsskolen (Leirhaug, 2016, Annerstedt, 2010). Legitimiteten av karakterer er avhengig av kvaliteten på karaktersettingsprosessen. Annerstedt (2010) påpeker viktigheten av at karakterene er oppfattet som pålitelige, troverdige, sammenlignbare og rettferdige. Dette vil si at en likeverdig vurdering innebærer at alle blir vurdert ut ifra samme kriterier. En karakter i en klasse skal tilsvare den samme karakteren i en annen klasse (Annerstedt, 2010).

Ved innføringen av ny læreplan i kroppsøving i 2012 skal som nevnt innsatsen vektlegges i vurderingsarbeidet både med og uten karakter (Lyngstad m.fl., 2011). Det er derimot ikke forskriftsfestet hvor mye innsatsen skal telle på karakteren, dette er det opp til kroppsøvingslærerne å drøfte og avgjøre (Brattenborg & Engebretsen, 2013, Utdanningsdirektoratet, 2018a). Før nytt læreplanverk ble innført i 2006 var det vanlig å vurdere elevene ut ifra 40-40-20 prinsippet (Brattenborg, 1995). Dette innebar at ferdigheter/mestring og innsats/holdninger skulle telle 40 prosent hver mens kunnskaper skulle telle 20 prosent av karakteren. Når Lk06 ble innført skulle lærerne bare vurdere elevene ut ifra kompetansemålene og elevenes forutsetninger ved karaktersetting (Vinje, 2008b).

Ved innføringen av revidert læreplan i 2012 gikk man tilbake til å vektlegge elevenes innsats i tillegg til kompetansemålene. Brattenborg og Engebretsen (2013) og Vinje (2016) viser til at det kan være hensiktsmessig å koble disse kompetansemålene opp imot ferdigheter, kunnskaper og innsats. Det er derimot en usikkerhet på hvor mye hver del skal vektlegges. Lærerne kan for eksempel velge å vektlegge hver del likt eller gå tilbake til 40-40-20 prinsippet. Det blir opp til hver kroppsøvingslærer å avveie, drøfte og avgjøre dette siden det ikke er forskriftsfestet hvordan vektingen skal være (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Det som er avgjørende er at karakterene er faglig relevante og rettferdige (Utdanningsdirektoratet, 2018b). For at karakterene skal være så rettferdige som mulig og gis på korrekt og likt grunnlag krever dette at karakterene blir fastsatt etter gjeldende regelverk. Det forutsettes dermed at læreren har en god læreplanforståelse, og at læreren sammen med kollegiet reflekterer og diskuterer vurderingsarbeid, og hvordan karakterene skal vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

## 2.5 Dokumentasjon

Elevene skal være kjent med hva det blir lagt vekt på når karakterer settes. Når det gjelder standpunkt karakteren, så har elevene klagerett og rett på en begrunnelse for karakteren (Utdanningsdirektoratet, 2018b). En viktig del av opplæringen og vurderingen i faget er å gjøre elevene klar over vurderingsgrunnlaget i faget. Dette krever at elevene ofte får tilbakemeldinger på hvordan de gjør det i faget, med tanke på deres ferdigheter, kunnskaper, innsats og evne til samarbeid. Veiledning på hva de må arbeide videre med for å utvikle seg er også en del av dette arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Tilbakemeldingene skal inneholde informasjon om elevens kompetanse i forhold til kompetansemålene i læreplanen.

Skriftlige tilbakemeldinger kan være tidkrevende med tanke på kroppsøvingfagets tidsramme og at kroppsøvingslæreren ofte har mange elever å forholde seg til. Lærerne kan derfor gi tilbakemeldinger muntlig. Det påpekes derimot ofte at lærerne bør dokumentere vurderingsarbeidet under hele opplæringen (Vinje, 2008a, Collier, 2011). Dette kan være hensiktsmessig med tanke på en eventuell klage på standpunkt karakteren. Ved skriftlig dokumentasjon på underveisvurdering vil læreren ha dokumentasjon på hvilken tilbakemelding eleven har fått, og ikke bare på at det er blitt gitt underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2018b, Collier, 2011).

Collier (2011) påpeker at lærerne bør notere underveis i opplæringen for å holde en oversikt over vurderingene som blir gjort. Dette kan gjøre at det blir lettere å sette en karakter når den tid kommer og at karakteren da blir bedre dokumentert. Elevene bør også involveres i vurderingsprosessen. Fordelen med dette er at elevene er at elevene forstår hvordan de har blitt vurdert. Det kan være et mål for læreren å få elevene til å arbeide mer selvstendig med fagkunnskap og læringsmål, noe som igjen kan gjøre elevenes videre læringsprosess mindre avhengig av tilbakemeldinger fra lærer og andre (Engvik, 2013). Elevinvolvering krever endringer som læreren må gjøre i egne undervisningstimer. Ved godt planlagt og gjennomført elevinvolvering kan elevgruppen bli en god diskusjonspart og rettesnor for lærerens vurderingspraksis (Engvik, 2013).

Ved å planlegge og involvere elevene i større grad, må de ha forståelse for hvordan dette innebærer en forskyvning i maktrelasjoner og kan kreve store endringer i undervisningen. Hay og Penney (2013) sier at økt elevinvolvering vil kreve at elevene må gjøres enda bedre kjent med vurderingsarbeid. Å for at elevene skal kunne bli reelle deltakere i vurderingsarbeidet ved egen skole, må lærerne selv være svært kompetente på

vurderingsarbeid. Det må også utvikles gode metoder på didaktisk praksis som tydeliggjør for lærere hvordan formativ vurdering kan bidra til å lette utfordringer med karakter- og sluttvurdering. Hvis ikke vil det være sannsynlig at lærerne vil oppleve et økt fokus på formativ vurdering som en tidstyv i stedet for et godt pedagogisk virkemiddel (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016).

## **3.0 Tidligere forskning**

Dette kapitlet vil ta for seg noe av tidlige forskning gjort på vurdering i Norge. Innledningsvis vil det bli belyst hvordan status er på forskning på dette feltet. Kapitlet vil så ta for seg forskning etter innføringen av Kunnskapsløftet (Lk06) og forskning i forbindelse med revidert læreplan i 2012. Innholdet i dette kapitlet vil bli brukt til å analysere og diskutere resultatene av studien.

### **3.1 Status på forskning på vurdering**

Dette kapitlet bygger på tidligere empirisk forskning som er relevant for dette temaet. Hovedfokuset i oppgaven er på forskning gjort i Norge, men enkelte internasjonale artikler er inkludert i studien for å støtte opp norsk forskning. Det er også inkludert flere studier på mastergradsnivå. Det kan være ulemper ved å inkludere masteroppgaver da de er av svært ulik kvalitet. Borgen og Engelsrud (2015) sier derimot at masterstudenter må ses på som kunnskapsprodusenter for forskningsfeltet. Noen masteroppgaver som har relevans oppgavens tema er inkludert for å bidra til å belyse hva som er gjort av tidligere forskning.

Forskning innen kroppsøving og idrettsfag har hatt en økning de siste årene. På oppdrag av seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole, ble det i 2010 utarbeidet en oversikt over forskningsarbeid som er gjort innen kroppsøvingsfaget i Norge, i perioden 1978-2010 (Jonskås, 2010). Et formål med å lage oversikten har vært å få tydelig fram hvordan dette kunnskapsfeltet ser ut, hvilke områder som er godt belyst og hvor det er behov for mer kunnskap. Etter kroppsøvingskonferansen i 2015, som ble arrangert ved Norges idrettshøgskole, ble det dannet et nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag (NFKI). Målet med dette var et ønske om å stimulere til mer forskning innen kroppsøving og idrett, samt å gjøre tidligere forskning kjent. Alt dette arbeidet har gjort at det har blitt enklere å sette seg inn i forskning som er gjort på feltet, og identifisere hva som ikke er gjort av forskning tidligere. Denne oversikten viser at det er flere studier som har hatt fokus på vurdering og

karactersetting i kroppsøving. Selv om forskning på vurdering i kroppsøving totalt sett, ikke har vært veldig omfattende i Norge (Jonskås, 2010; Vinje, 2008a, 2008b; Leirhaug, 2016).

Vurderingspraksisen i kroppsøving har i lengre tid vært sterkt debattert, spesielt på grunn av kunnskapsløftet Lk06 og revidert læreplan i 2012 (Vinje, 2016; Annerstedt, 2010, Sandvik m.fl., 2012). Flere endringer rundt vurderingspraksis knyttet til innsats og hensyn til elevenes forutsetninger, samt diskusjoner rundt bruken testing som grunnlag for karactersetting, rettferdighet og et stort sprik i vurderingspraksis mellom skolene, har preget diskusjonen både i faglige debatter og i media (Vinje, 2016).

### 3.2 Forskning etter innføring av kunnskapsløftet

Engvik (2010) viser at innføringen av kunnskapsløftet i 2006 førte til store endringer for vurderingsarbeid i kroppsøving, mye større enn det ble i andre fag. Tidligere var vurderingspraksisen basert på en tredelt vektning av kunnskap, ferdigheter, og innsats. Med innføringen av Kunnskapsløftet (Lk06) skulle elevenes forutsetninger inkluderes ved vurdering, i tillegg til at innsats ikke skulle tas med til etterretning i vurderingen av faglig kompetanse. Dette skapte problemer for kroppsøvingslærerne (Vinje, 2008a).

I 2008 gjennomførte Vinje en undersøkelse som så på kroppsøvingslæreres holdninger og praksis i forhold til vurderingsarbeid, for å se om det var noen tendenser eller indikasjoner på hva som blir gjort. Undersøkelsen fikk navnet «Osloundersøkelsen». Studien benyttet kvantitativ metode og spørreskjema som ble distribuert til kroppsøvingslærere på ungdomstrinn og videregående trinn i Oslo-området. Resultatene fra studien viste at det var store sprik mellom lærerne i forhold til hvordan de vektlegger ferdigheter, innsats og kunnskap i vurderingsarbeidet (Vinje, 2008a). Det kom også frem at lærerne mener kompetansemålene er for brede, og at de i større grad ønsker tydelige minstekrav og standardiserte krav for å lette vurderingsarbeidet (Vinje, 2008a).

Vinje (2008b) har også skrevet artikkelen «Urettferdig vurderingspraksis i kroppsøving», der han poengterte fem grunner til at vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget ikke er rettferdig: uklarhet, kompetansemål, kriterier, fysiske tester og ipsativ vurdering. Det er uklarhet hva som er relevante elevforutsetninger, lærerne klarer ikke å gi elevene veiledning opp imot kompetansemålene, lærerne har svært ulik bruk av kriterier, og at det ikke finnes en mal på hva en fysisk prestasjon skal gi i form av karakterer. Ipsativ vurdering vil si når læreren vurderer utviklingen eleven har hatt, og ikke elevens måloppnåelse (Vinje, 2008b).



Det er godt dokumentert i flere studier på vurdering i kroppsøving etter 2006, at lærere reagerte veldig forskjellig på implementering av Kunnskapsløftet (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013; Prøitz & Borgen, 2010; Sandvik m.fl., 2012; Vinje, 2008a). Det er også gjort flere masterstudier som har sett på dette. Bomo (2008) intervjuet kroppsøvingslærere på videregående skole i sin masteroppgave, der han undersøkte synspunkt på og erfaringer med implementeringen av kunnskapsløftet. Han identifiserte endringene i vurderingsordningen som en sentral kilde til usikkerhet og frustrasjon iblant lærerne.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i 2010 gjennomføre Prøitz og Borgen en studie for å skaffe informasjon om hvordan lærernes praksis er i forbindelse med standpunktvurdering i fem fag. Kroppsøving var et av fagene de undersøkte. Funnene i studien viste at lærerne vektla innsats, deltakelse og oppmøte i karaktersetningen (Prøitz & Borgen, 2010). Studien viste også at lærerens notater om elevene, dokumentasjon fra egentreningsperiode, og elevenes resultater på fysiske tester utgjorde det viktigste grunnlaget for standpunktvurderingen på tredje års videregående elever. Funnene i studien gjør at Prøitz og Borgen (2010) stiller spørsmål om hvorvidt dagens vurderingsordning kan anses som rettferdig, da det fremkommer svært ulik vurderingspraksis blant lærere. Informantene som deltok i studien sier at det er lettere å være rettferdig i fagene matematikk og naturfag der tolkningsrommet for vurdering er forholdsvis lite, mens det i fag som kroppsøving er svært vanskelig da tolkningsrommet er stort. Avslutningsvis viser Prøitz og Borgens studie (2010) at et godt samarbeid mellom kollegiet på skolene kan være med på å gi en mer rettferdig elevvurdering.

Studier gjort etter innføringen av Lk06 tyder også på at lærerne i liten grad involverer elevene i diskusjoner om vurderingsgrunnlaget (Stokke m.fl., 2008). Funn fra det nasjonale prosjektet «Bedre vurderingspraksis» tyder på at nye vurderingsformer og implementeringen av LK06 har ført til at lærerne har blitt mer opptatt av formulering og tydeliggjøring av mål, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2009). På en annen side har det også ført til at det å utvikle planer for reelt og verdifullt engasjement av elevene i vurderingsarbeidet har blitt nedprioritert (Stokke m.fl., 2008).

Selv om det ikke er nasjonale prøver eller avsluttende eksamen i kroppsøvingsfaget utfordres faget av spenninger mellom formative og summative vurderingsformer. Prøitz og Borgen (2010) påpeker at det sannsynligvis er viktig å tenke over fagspesifikke utfordringer når vurdering tolkes gjennom norske kroppsøvingslæreres øyne. Dette støttes av en

forskningsmessig forventning om at fagtradisjon innvirker på læreres vurdering (Resch, 2009). Noen av de fagspesifikke tradisjonene som påvirker vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget er den fremtredende posisjonen ulike tester av fysisk form, prestasjon og ferdigheter har hatt.

### 3.3 Forskning i forbindelse med revidert læreplan i 2012

Vurdering i kroppsøving har i lang tid vært omdiskutert og har skapt mange opphetete debatter (Vinje, 2008a; Bach, 2015; Leirhaug, 2016). Det var spesielt omdiskutert i etterkant av den nye læreplanen og regelverket for vurdering som ble offisielt innført i 2006. Dette vurderingsregelverket førte til stor usikkerhet blant lærerne. Kunnskapsdepartementet ga derfor utdanningsdirektoratet jobben med å gjennomføre en grundig gjennomgang av faget kroppsøving. Eksisterende læreplan ble gjennomgått og vurdert med vekt på fagets formål, hovedområder, og kompetansemål (Lyngstad m.fl., 2011). Vurderingsarbeid i faget ble knyttet til denne diskusjonen. Dette arbeidet resulterte i en revidert læreplan i faget som ble innført i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Bach fra Norges Idrettshøgskole, gjennomførte i 2015 en kvalitativ studie av åtte videregående læreres vurderingspraksis etter innføringen av revidert læreplan i 2012. Funnene i denne studien viste at tradisjonelle vurderingsformer som observasjon, notater, teoriprøver og fysiske tester, fortsatt står sentralt i vurderingsarbeidet. I tillegg til disse har egenvurdering, egentreningsprosjekter og treningsplaner fått en større rolle i vurderingsarbeidet (Bach, 2015).

Studien viser også at det er store variasjoner i hva lærerne legger vekt på når elevene skal få vurdering. Ferdigheter, innsats, kunnskap, fair play, oppmøte og holdninger er noen av begrepene som lærerne i varierende grad bruker som en del av vurderingsgrunnlaget (Bach, 2015). Av disse punktene ser det ut til at elevenes innsats utgjør en stor del av grunnlaget for karakteren. De fleste av lærerne synes i liten grad å fokusere på testing og elevenes ferdigheter, men fokuserer heller på å vurdere innsats og utvikling. Studien viste derimot at ferdigheter, fair play, og kunnskap spilte en stor rolle for å få høyeste karakter (6) i faget. Bach (2015) etterlyser data som karakteriserer elever som er «svake» i kroppsøvingfaget. Det stilles ofte spørsmål om hva det som skiller elevene på karakterskalaen.

Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) har skrevet en rapport som omhandler lærernes praksis for karaktersetting på ungdomsskolen etter innføringen av ny vurderingsforskrift. Samtidig har de undersøkt i hvilken grad kroppsøvingslærerne uttrykker at Lk06 og ny

vurderingsforskrift har påvirket deres undervisning og vurdering i faget. Funnene fra rapporten tyder på at lærerne ikke har endret vurderingspraksisen i tråd med gjeldende forskrifter. Dette indikerer at endringene i reformen ikke har lyktes på fagnivå innen kroppsøvfingsfaget (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013).

Kroppsøvfingslærere rapporterer ifølge Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) om en lavere grad av formativ vurdering i sin undervisningspraksis. Mange lærere oppgir at de er klar over den nye vurderingspraksisen, men sliter med å utnytte den i praksis. Det har blitt gjort lite på nasjonalt nivå for å informere, forklare og utdanne lærere om den nye vurderingspraksisen. Vurderingen i faget er dermed opp til den individuelle læreren. Allikevel viser det seg at reformen har påvirket praksisen. Læreplanen i kroppsøvfingsfaget kan bli beskrevet som en multi-aktivitetsmodell hvor elevene lærer om kroppen og helse gjennom bruk av deres egne kropper. Allikevel viser forskning at undervisningen i Norge preges av tradisjonelle ballidretter, og dermed favoriserer vurderingen i faget elever som er aktive i slike idretter (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013).

Vurdering for læring (Vfl) fremstår fortsatt som noe nytt i lærernes vurderingspraksis. Leirhaug og MacPhail (2015) presenterer tre lærere som bevist bruker vurdering for læring i sin vurderingspraksis. Disse lærerne mener at Vfl er viktig for å kunne forbedre elevenes læringsgrunnlag i kroppsøving og på denne måten få en større forståelse for vurdering i faget. For at man skal lykkes med Vfl er det et stort behov for praktiske eksempler og tydelige praktiske modeller på Vfl og formativ vurdering i kroppsøving. Dette må også bearbeides på en slik måte at formativ vurdering kan bidra til summative vurderinger i form av karaktergiving. Vurderingskompetansen blant elevene må dermed styrkes slik at det skal være mulig for lærerne å gjøre vurderingene tydelige og forståelige.

Lærernes forståelse og utførelse av Vfl preges ofte i stor del av tradisjonelt vurderingsarbeid med fokus på karaktersetting og prestasjonsvurdering. Grunnene til dette kan ifølge Leirhaug og MacPhail (2015) forsterkes gjennom dagens krav til at alt i dagens vurderingspraksis må dokumenteres og at læringsgrunnlaget i kroppsøving i stor grad påvirkes av samfunnets sterke idretts og helsediskurser. Det bør derfor rettes spesiell oppmerksomhet på kritisk refleksjon over dagens vurderingspraksis og konsekvensene av vurdering som en del av lærernes profesjonalitet og faglige læring (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Hovedinntrykket til Leirhaug (2016) er i likhet med hva Bach (2015) antydte i sin masteroppgave; at det er en bevegelse i retning av at kroppsøvfingslærere har utvidet tilfanget

av vurderingsformer etter innføringen av LK06. Problemet er ofte at når lærere prøver ut nye og varierte vurderingsmetoder, blir utprøvingene lite systematiske. Det ser ut til at enkelte lærere gjør dette ut fra opplevde krav til dokumentasjon og det å kunne grunngi karakterer, enn at de knytter det til elevenes læring og forståelse av faget (Leirhaug, 2016).

Hansen (2013) sin studie på implementering og konsekvenser av den reviderte læreplanen, viser også til nyere forskning som kan belyse situasjonen i faget etter revidert læreplan i 2012. Denne studien viste at lærere har ulik oppfatning av endringene som kom i de nye forskriftene, men det informantene var enige om var at innsats som vurderingskomponent var positivt. På en annen side fant han ut at flere av informantene i studien fremdeles bruker testing i undervisningen for å få et vurderingsgrunnlag. Dette gjorde de selv om den reviderte læreplanen er veldig klar på at testing ikke skal være med på å definere vurderingsgrunnlaget i faget (Hansen, 2013).

Det er flere studier som viser hvordan kroppsøvlingslæreres tanker og uttrykk om vurdering reflekterer et tradisjonelt perspektiv der vurdering primært handler om det summative, som igjen brukes nærmest synonymt med karaktersetning. Sandvik m.fl. (2012) studerte formative vurderingsprosesser i fire fag, og kom fram til at kroppsøvlingsfaget fremstår som et minefelt av motstridende føringer og intensjoner. De fant ut at formative vurderingspraksiser var mindre integrert i kroppsøving sammenlignet med fagene engelsk, norsk og matematikk, men at kroppsøvlingslærerne ikke er alene om utfordringene relatert til summative og formative vurderingspraksiser og krav. Studien viste samtidig at kroppsøvlingslærerne sjeldnere enn de andre faglærerne bruker vurderingsresultater for å tilpasse egen undervisning, og at de i mindre grad fokuserer på undervisvurdering for å fremme elevenes videre læring (Sandvik m.fl., 2012). I fremtidens skole vil undervisvurdering kunne være et viktig virkemiddel for å fremme elevenes læring og elevenes forståelse av sluttvurderingen. Undervisvurdering bør derfor innlemmes som en viktig del av fagets undervisningspraksis. Dette understrekes i NOU (2015): «*Skoleledelsen og lærerne skal jevnlig vurdere i hvilken grad skolens organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen bidrar til å nå målene i læreplanverket.*» (NOU, 2015:8 s.97).

Elnan og Sando (2014) observerte tre strategisk valgte kroppsøvlingsøkter hvor elevenes kompetanse i kroppsøving ble vurdert ved bruk av tester med forhåndsgitte kriterier for måloppnåelse. Ut fra observasjonene og kvalitative intervju med fire elever i etterkant, fant de at mange av elevene ikke opplevde bevegelsesglede. Elevenes tydelige signal om at de

mistrivdes med aktiviteten ble ignorert av lærerne. Det kan se ut som fagets formål i praksis må gi tapt mot andre krav og forventninger som stilles. Lærerne følte på vurderingsproblematikk og dokumentasjonskrav som igjen overskygget formålet med faget (Elnan & Sando, 2014).

## 4.0 Metode

I dette kapitlet vil valg av metode bli beskrevet. Jeg har valgt å bruke et kvalitativt forskningsintervju som metode for å få svar på min problemstilling. Metodekapitlet vil i rekkefølge beskrive alle fasene som er gjort i forbindelse med forskningen. Dette vil si forberedelse, gjennomføring, databehandling og transkribering, og analyse og prestasjon av data. Metodevalg vil bli begrunnet innledningsvis, mens studiets reliabilitet og validitet vil bli diskutert på slutten. Her kommer også en presentasjon av informantene som deltok i studien.

### 4.1 Kvalitativ metode

Hvilken forskningsmetode en forsker velger, avhenger av hva man ønsker å finne ut. Ønsker forskeren å innhente informasjon på hvor mye som finnes av noe, eller man ønsker å tilskrive egenskaper en tallverdi, vil kvantitative forskningsmetoder som spørreskjema være aktuelt (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Da får forskeren muligheten til å bearbeide data statistisk. Når forskningen er kvalitativ, vil det si at forskeren ønsker å finne ut hvordan noe gjøres, sies, fremstår, eller utvikles. Forskeren ønsker å få kunnskap om menneskelige opplevelser og erfaringer, hvordan de tenker, føler, lærer, eller utvikles. Innenfor noen forskningsområder har kvalitative metoder blitt lite brukt, men i de siste 20 årene har slike metoder fått større plass i forskning. Tidligere måtte en forsker argumentere for vitenskapelig legitimitet ved bruk av kvalitative metoder (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Dette er ikke lenger nødvendig da kvalitative metoder har blitt vanlige i de fleste fag. Kvalitative forskningsmetoder er for eksempel intervju, diskusjoner eller feltarbeid. Forskningsintervjuet er den vanligste kvalitative metoden som brukes for å innhente informasjon om menneskers erfaringer og kunnskap (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

### 4.2 Det kvalitative intervju

I denne undersøkelsen ønsket jeg å finne ut av kroppsøvingslæreres praksis og erfaringer i forhold til vurdering og karaktersetning i kroppsøvingsfaget. Intervju er som nevnt en metode

som er vanlig å bruke for å tilegne seg kunnskap om menneskers erfaringer, holdninger og meninger. Det ble da naturlig å bruke intervju som datainnsamlingsmetode.

Når man har valgt å gå for et forskningsintervju må man velge hvordan intervjuet skal utformes, og det skilles ofte mellom åpne eller mer strukturerte intervjuer (Dalen, 2011). I et åpent intervju ønsker forskeren at informantene skal snakke mest mulig fritt om valgt tema uten at forskeren har utarbeidet spørsmål på forhånd. Denne varianten av et intervju kan være svært krevende og man er avhengig av at informantene er engasjerte og villige til å snakke fritt om temaet. I et mer strukturert intervju har forskeren laget relevante spørsmål på forhånd og kan holde informanten på tema underveis i intervjuet. Å stille spørsmål og få svar på det man ønsker gjennom et intervju er som regel mye vanskeligere enn det man kanskje tror på forhånd. Dette beskrives godt av Brinkmann og Tanggaard i boka *intervju som forskningsmetode*;

*«Mange tror feilaktig at man nesten uten øvelse og forberedelse kan formulere noen spørsmål, stille dem til en intervjuperson, ta opp svarene på bånd, skrive dem ut og avslutte med et brukbart produkt. I realiteten er det mye vanskeligere enn som så å lage gode intervjuer som kan gi nye innsikter i et forskningsfelt»* (Brinkmann & Tanggaard, 2010 s.18).

Det er derfor viktig å forberede seg godt slik at man kan lage et intervju som kan gi et godt produkt.

### 4.3 Forberedelse til intervju

I denne oppgaven har jeg valgt å gå for et halvstrukturert intervju, for å fokusere samtalene inn mot tema og for å få svar på min problemstilling. Som forberedelse til forskningen ble det derfor utarbeidet en intervjuguide som skulle være grunnlaget til gjennomføringen av intervjuene. Denne intervjuguiden ble etterpå testet i to prøveintervju for å se hvordan spørsmålene fungerte og om de eventuelt skulle endres. Her beskrives også studiens utvalg der informantene vil bli presentert.

#### 4.3.1 Intervjuguide

Når man velger å bruke et halvstrukturert intervju som metode, vil det være viktig å utarbeide en god intervjuguide (Dalen, 2011). En intervjuguide inneholder sentrale spørsmål rundt tema som skal gi forskeren svar på det oppgaven skal belyse. Med et halvstrukturert intervju menes at jeg har laget spørsmål som intervjuet skal følge, men rekkefølge og eventuelle

oppfølgingsspørsmål kan endres ut ifra hva informanten svarer. Det kan være en krevende prosess å utarbeide en god intervjuguide som har spørsmål som kan gi svar på det man ønsker å finne ut. For å gjøre arbeidet enklere valgte jeg å dele opp intervjuguiden i flere deler, ut ifra teorigrunnlaget i oppgaven. Intervjuguiden ble delt inn i følgende kategorier; Informasjon om informanten, faget kroppsøving og arbeid med vurdering, læreplan og kompetansemål, karakterer, dokumentasjon, og avslutning (se vedlegg 3).

De innledende spørsmålene bør være lite truende og enkle å besvare slik at informanten føler seg bra og avslappet (Dalen, 2011). Den første kategorien *informasjon om informanten* inneholder innledende spørsmål som skal gi generell informasjon om informantene som deltar i studien. Dette vil bli presentert senere i studiens metodedel. Kategorien *Vurdering i kroppsøving* vil gå mer inn på studiens tema og problemstilling. De innledende spørsmålene i denne kategorien vil gi svar på om lærernes beskrivelse av faget og fagets formål står i samsvar med Utdanningsdirektoratets (2015) intensjoner. Etter hvert bør intervjuet fokuseres mot de sentrale temaene i oppgaven. Det er viktig å stille spørsmålene på en måte som gjør at informanten ønsker å fortelle om sine opplevelser med sine egne ord. Spørsmålene må derfor ikke bli ledende eller utydelige (Dalen, 2011). De kategoriene i intervjuguiden som skal ha størst fokus i resultatdelen er spørsmålene knyttet til faget kroppsøving og arbeid med vurdering, læreplan og kompetansemål, karakterer, og dokumentasjon.

#### 4.3.2 Prøveintervju

Når man skal gjennomføre en intervjustudie, bør det alltid gjennomføres et eller flere prøveintervju (Dalen, 2011). Slik får man testet hvordan intervjuguiden fungerer, og hvordan en selv fungerer som intervjuer. Jeg valgte derfor og avtalte tid med en medstudent for å gjennomføre et første prøveintervju. Prøveintervjuet ble utført på samme måte som et tenkt intervju med en informant. Et prøveintervju er også en god mulighet til å teste bruken av opptaksutstyr, slik at man er sikker på hvordan dette fungerer (Dalen, 2011). I denne studien ble opptak på mobiltelefon brukt. Dette fungerte veldig godt på prøveintervjuet, noe som gjorde at jeg valgte å bruke denne metoden på selve intervjuene også. Prøveintervjuet førte til noen endringer av intervjuguiden. Enkelte spørsmål ble omformulert, mens noen spørsmål ble fjernet da lignende spørsmål tok opp samme tema. Med hjelp av feedback fra medstudenten som deltok i intervjuet kom vi også fram til gode oppfølgingsspørsmål som kunne støtte opp hovedspørsmålene i intervjuguiden.

Det ble også gjennomført et andre prøveintervju, denne gangen med en kroppsøvingslærer. Dette intervjuet ble gjennomført for å teste intervjuguiden på noen som daglig jobber med oppgavens tema. Intervjuet ble gjennomført på samme måte som et tenkt ordinært intervju. Dataene fra dette prøveintervjuet var så gode at disse ble inkludert i studien. Informanten samtykket til å bli deltaker av den ordinære studien. Det gjelder informanten «Hanna» som presenteres senere i dette kapitlet.

### 4.3.3 Ethiske retningslinjer

All vitenskapelig forskning skal følge etiske prinsipper og retningslinjer (Thagaard, 2015). I studier som behandler personopplysninger skal man melde forskningsprosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (NSD, 2018, Thagaard, 2015,). NESH (2016) definerer personopplysninger som opplysninger som direkte eller indirekte kan føres tilbake til enkeltpersoner. Mitt forskningsprosjekt innebærer nær kontakt mellom forsker og informanter, men ved å gi informantene pseudonyme navn og redigere informantenes personlige opplysninger så skal det ikke være mulig å identifisere studiens informanter.

Forskningsprosjektet ble likevel meldt til NSD for å være på den sikre siden og for å opprettholde forskerens etiske ansvar. Prosjektet ble godkjent. NSD vurderte at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Hele tilbakemeldingen fra NSD er vedlagt i vedlegg 5.

Felles for alle forskningsprosjekt som inkluderer personopplysninger er at de kun kan settes i gang etter at deltakerne har gitt sitt samtykke (NESH, 2016). Informantene skal også være orientert om hva deltakelse i prosjektet innebærer (Thagaard, 2015). Det ble derfor utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 1) og en samtykkeerklæring (vedlegg 2). Her får informantene informasjon om studien og hva det innebærer for deres deltakelse. De blir også informert om at de kan trekke seg fra studien uten at det vil få negative konsekvenser. Samtykket skal være fritt, som vil si at samtykket blir gitt uten ytre press (NESH, 2016).

### 4.4 Utvalg

Valg av informanter i en intervjustudie er et veldig viktig tema (Dalen, 2011). Utgangspunktet er at gjennomføring og bearbeiding av intervjuet er en tidkrevende prosess, slik at antallet informanter ikke kan være for stort. På en annen side må studien være av god kvalitet slik at



innsamlede data gir et godt grunnlag for analyse og drøfting. Informantene som deltar i studien må derfor ha god innsikt og kompetanse på det aktuelle tema som studien tar for seg (Dalen, 2011). I denne studien var kravet at informantene hadde relevant utdanning innen kroppsøving, og at de jobbet som kroppsøvingslærere på en ungdomsskole. Studien består av totalt syv informanter som alle har utdanning innen kroppsøvingsfaget. Seks av informantene jobber på ungdomsskole, men en av informantene jobber på en kombinert barne- og ungdomsskole.

Studiets utvalg er rekruttert via et strategisk utvalg. I et strategisk utvalg er informantene selektert strategisk ut ifra egenskaper og kvalifikasjoner som passer studiens teoretiske perspektiv og problemstilling (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Studiets informasjonsskriv ble sendt på e-post til aktuelle informanter. I tillegg ble min veileders nettverk brukt for å nå ut til flere mulige informanter. Flere var positive til å delta i studien på grunn av at vurdering var et tema som engasjerte lærerne. Totalt ble syv informanter intervjuet i dette prosjektet. Utvalget består av fire kvinner og tre menn fra fire forskjellige skoler. De er i ulik alder og har ulik arbeidserfaring.

## 4.5 Informantene

Her kommer en presentasjon av de syv informantene som deltok i undersøkelsen. Informantenes navn er anonymisert med bruk av pseudonym. Opplysninger som alder og hvor lenge de har jobbet som kroppsøvingslærere er beskrevet. Denne informasjonen er for å bli bedre kjent med studiens utvalg og informantene som deltok i intervjuet.

### 4.5.1 Møt Lisa

Lisa er i slutten av 30 årene og jobber som kontaktlærer på en ungdomsskole. Hun har undervist på samme skole i 15 år og har undervist i kroppsøving i alle årene. Hun er utdannet allmennlærer med opprykk og har fordypning innen kroppsøving og friluftsliv. Har til sammen 75 studiepoeng i kroppsøving og 60 i friluftsliv. Lise trives god med å undervise i kroppsøvingsfaget og beskriver seg selv som en engasjert, inkluderende, og nådeløs kroppsøvingslærer. På fritiden er hun aktiv med å følge barna sine på ulike idrettsarrangementer. Hun synes faget kroppsøving er viktig, men mener at fagets formål og vurderingspraksis ikke står i stil.

#### **4.5.2 Møt Gunnar**

Gunnar trer snart inn i pensjonistlivet og er dermed den eldste informanten i studien. Han har jobbet på den samme ungdomsskolen de siste 20 årene og har undervist i kroppsøving i alle årene. På det meste har han hatt 21 timer med kroppsøving i uken og synes det er fantastisk å undervise i faget. I tillegg er Gunnar aktiv med friluftsliv, jakt og fiske på fritiden. Han underviser også i natur og miljø og har hatt ansvaret for et årlig leirskoleopphold på vinterstid. Gunnar er utdannet allmennlærer med et år idrettsstudie i tillegg. Som kroppsøvingslærer håper han at han er rettferdig og tålmodig. Han liker å ta utgangspunkt i at alle elevene er like, for så å bli bedre kjent med hver elev. Han synes også at kroppsøvingsfaget bidrar til å bli kjent med elevene på en annen måte enn bare i et klasserom.

#### **4.5.3 Møt June**

June er i 40 årene og har jobbet lærer i 20 år. Hun jobber som kontaktlærer og har undervist i kroppsøving og fysisk aktivitet i alle årene. Fysisk aktivitet er noe som engasjerer og hun er opptatt av være aktiv og i god fysisk form. Hun er utdannet allmennlærer og har tatt språkopplæring i tillegg. I kroppsøving sier hun at hun har bare 15 studiepoeng, men har masse erfaring fra undervisning og ulike idretter. Som kroppsøvingslærer beskriver hun seg selv som engasjert og positiv. Hun sier det er viktig å være «på». Kroppsøvingsfaget skal være varierende og inkluderende, og hun mener at faget er viktig for å bryte opp i en ellers teoretisk hverdag for elevene. Faget skal være morsomt og aktivt, og alle skal få muligheten til å få ut sitt potensial.

#### **4.5.4 Møt Siri**

Siri har jobbet som lærer siden starten på 90-tallet, og har siden starten på 2000-tallet jobbet på en ungdomsskole. Hun liker svært godt å være aktiv selv, så fritiden brukes ofte til ulike fysiske aktiviteter. Hun har undervist i kroppsøvingsfaget i alle år og sier hun er trygg i faget. Siri har tatt 30 studiepoeng i faget og har ulike trenerkurs i tillegg. Som kroppsøvingslærer sier hun at hun er allsidig og kreativ. Det gir henne en stor glede å utvikle innholdet i kroppsøvingstimene der mestring og variasjon står i fokus.

#### **4.5.5 Møt Geir**

Geir er en familiefar i midten av 40 årene som har jobbet på en ungdomsskole i over 12 år. I tillegg til jobben som lærer så er Geir brannmann som rykker ut når det trengs. Han er derfor opptatt av å holde seg i god fysisk form. Helt siden han begynte å jobbe på ungdomsskolen

har han undervist i kroppsøvingfaget. Geir er utdannet faglærer i kroppsøving og har i tillegg tatt utdanning innen spesialpedagogikk, matematikk og IT. Han beskriver seg selv som en rolig, men klar og tydelig kroppsøvingslærer. I kroppsøvingstimene liker han å ha struktur, men er også fleksibel ovenfor elevenes ønsker. Å gi elevene variasjon og mestringfølelse er noe han setter høyt når han underviser i faget. Han liker også å bruke både induktive og deduktive undervisningsmetoder.

#### **4.5.6 Møt Erik**

Erik er en fysisk aktiv mann i 30 årene som er aktiv i idrett på fritiden. Han har jobbet på en ungdomsskole i 5 år, og har primært undervist i fagene kroppsøving og matematikk. I tillegg har han kontaktlæreransvaret i en klasse. Til sammen har Erik hele 240 studiepoeng i kroppsøving og idrett, og holder på med en hovedoppgave. Han definerer faget kroppsøving som et åpent og morsomt fag som er noe annet enn de andre fagene. Dette er befriende for enkelte elever. Faget er også viktig for å bygge et godt klassemiljø og er en arena for å vise skjulte talenter. Som kroppsøvingslærer er han inkluderende og prøver å få ut det beste av elevene og gi dem gleden med å bevege seg.

#### **4.5.7 Møt Hanna**

Hanna jobber som lærer ved en barne- og ungdomsskole, og er i 20 årene. Hun er studiens yngste informant og den som har kortest fartstid som kroppsøvingslærer. Hanna er utdannet adjunkt og har 60 studiepoeng i kroppsøvingfaget. I tillegg til kroppsøving underviser Hanna i fagene fysisk aktivitet og helse, matematikk og engelsk. Hanna synes det er vanskelig å definere seg selv som kroppsøvingslærer, men håper hun blir sett på som en engasjert, kreativ og inspirerende lærer. Hun synes kroppsøvingfaget er et viktig fag i skolen for å aktivisere elevene og gi elevene en følelse av mestring under fysisk aktivitet.

### **4.6 Gjennomføring av intervjuene**

Tid og sted for intervjuene ble avtalt på e-post og telefon, og jeg ville gjennomføre intervjuene når det passet best for informantene. Jeg reiste ut til de skolene der informantene arbeidet og gjennomførte intervjuene der. Jeg ble møtt av hyggelige personer som gladelig tok seg tid til delta i intervjuet. Informantene var på forhånd informert om studien via informasjonsskrivet (se vedlegg 1). Informantene fikk også et samtykkeerklæringskjema (se vedlegg 2) som de skrev under på før intervjuet startet. Forskningsprosjekter skal bare settes i gang etter at deltakerne er informert og har samtykket til å delta (Dalen, 2011). Alle

informantene samtykket også til bruken av opptak under intervjuet. En god kopp kaffe og en hyggelig prat ble ofte gjennomført før intervjuene startet.

Jeg fulgte intervjuguiden under intervjuene, men lot informantene snakke fritt rundt spørsmålene og kom med oppsummeringsspørsmål der det var nødvendig. Det var veldig individuelt hvor åpne informantene var og hvor aktiv jeg måtte være med oppfølgingsspørsmål. Jeg var veldig bevisst på å prøve å skape en god dialog og komme med gode oppfølgingsspørsmål som skulle gjøre det enklere for informantene å snakke rundt tema. Samtidig måtte jeg passe meg for å ikke stille ledende spørsmål til informantene, men heller la dem få uttrykke sine egne erfaringer og meninger.

Det var tydelig at oppgaves tema var viktig og engasjerende for informantene. Vurdering og karaktersetning var et tema de gjerne ville ha større søkelys på. Intervjuenes lengde var varierende og hadde en spredning fra 30 minutter til 65 minutter, med et gjennomsnitt på ca. 45 minutter. Lærerne hadde satt av nok tid så ingen av intervjuene var preget av at lærerne hadde dårlig tid. Jeg følte det var en god dialog under alle intervjuene og at både meg selv og informantene raskt ble komfortable med intervjusettingen. Dette førte til at jeg fikk gode nok data fra disse syv intervjuene til å kunne starte behandlingen og analysen av materialet.

#### 4.7 Databehandling og transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført ble de transkribert. Den muntlige interaksjonen i et intervju må omgjøres til et skriftlig produkt for å gjøre resultatene anvendelige i studien (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Transkribering tar tid, og kan være en krevende prosess da tale og det skrevne ord er veldig ulike medier. I en muntlig samtale brukes ofte ufullstendige setninger og det trenger ikke å være tydelig hvor den ene setningen slutter og den neste begynner. Det er også kjent at en mengde informasjon går tapt når man transkriberer (Brinkmann & Tanggaard, 2010), for eksempel kroppsspråk og ironi. Dette ble det tatt hensyn til under transkriberingen.

#### 4.8 Analyse og presentasjon av data

Den transkriberte teksten ble så analysert. Analyse av kvalitative data innebærer å jobbe med en stor mengde tekst. I denne fasen handler det også om å redusere datamengden for å finne det som er mest relevant for problemstillingen til oppgaven (Larsen, 2007). I denne studien ble de syv intervjuene analysert med fokus på meningsinnhold. Dette er den mest brukte

analysemåten i kvalitativ metode (Larsen, 2007). Forskerens oppgave er å skjønne og beskrive temaer i informantens verden, og forstå det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Her er hensikten å finne sammenhenger og fellestrekk, eller forskjeller.

I analyser der fokuset er på meningsinnhold finnes det tre teknikker: meningsfortetting, meningskodning, og meningstolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Meningsfortetting innebærer å redusere større intervjuetekster til kortere og mer presise formuleringer. Analysen veksler mellom delforståelse og forståelse av helheten. I denne studien er dette gjort ved å fremheve enkeltsiter som representasjoner for meninger og som eksempler. Meningskodning handler om å kode avsnitt og sitater, opp imot temaer som ønskes belyst (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er gjort ved å dele inn resultatkapitlet i fire kategorier. Disse kategoriene er: faget kroppsøving og arbeid med vurdering, læreplan og kompetansemål, karakterer, og dokumentasjon. Informantenes utsagt blir dermed kategorisert inn i den kategorien som omhandler tema, og forskningsspørsmålene som ble stilt i oppgavens innledning.

Med meningstolkning, menes å omgjøre det transkriberte intervjumaterialet til en tekst med dypere innhold (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette gjøres ved å rekonstruere teksten innenfor teoretiske rammer. Resultatene fra intervjuene blir i denne studien diskutert opp imot relevant teori fra kapittel 2.0: Studiets rammeverk i form av læreplan, forskrifter og rundskriv. Dette er teori som omhandler læreplanen i faget, elevvurdering, grunnlag for vurdering, karakterer, og dokumentasjon. Resultatene vil på lik linje også bli diskutert ut ifra kapittel 3.0: Tidligere forskning. Resultatene vil da diskuteres ut ifra noe av forskningen som kom etter Kunnskapsløftet og etter revidert læreplan i 2012. En sammenfattende konklusjon i kapitel 6. vil oppsummere sentrale funn opp imot oppgavens problemstilling.

#### 4.9 Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet er begge en beskrivelse for forskningens pålitelighet og troverdighet (Dalen, 2011). Oppgavens reliabilitet har med å gjøre om forskningen er gjort på en pålitelig og troverdig måte. I kvalitative undersøkelser som et forskningsintervju vil en detaljert fremvisning av fremgangsmåte gi leseren muligheten til å vurdere prosjektets reliabilitet (Thagaard, 2015). Dette er det forsøkt gjort i dette kapitlet, ved å presist presentere hele oppgavens prosess fra start til slutt.

Validiteten av en kvalitativ studie kan diskuteres opp imot om innsamlingsmetodene er tilpasset studiens tema og problemstilling, samt den teoretiske forankringen (Dalen, 2011). Dette har jeg prøvd å arbeide godt med gjennom hele prosessen. Gjennom et nøye arbeid under utarbeidingen av intervjuguiden og den teoretiske forankringen. I et kvalitativt intervju henter forskeren inn uttalelser, og prøver å forstå informantenes meninger og erfaringer opp imot studiens tema og problemstilling (Dalen, 2011). Uttalelsene fra informantene blir dermed tolket av forskeren. Jeg som forsker spiller dermed inn på studiets validitet, da det er jeg som tolker og analyserer de innsamlede data. Validiteten styrkes med en nøye redegjørelse for hele den metodiske prosessen som er utført i dette kapitlet.

## **5.0 Resultat og diskusjon**

I dette kapitlet vil resultatene fra intervjuene bli presentert og diskutert ut ifra oppgavens kapittel 2.0: Studiets rammeverk i form av læreplan, forskrifter og rundskriv, og kapittel 3.0: Tidligere forskning. Sitat og utdrag fra intervjuene vil bli presentert for å tydeliggjøre informantenes synspunkter og erfaringer. Etter hvert delkapittel vil en oppsummering sammenfatte resultatene før en oppsummerende konklusjon vil komme i kapittel 6.

### **5.1 Faget kroppsøving og arbeid med vurdering**

Denne delen vil ta for seg lærernes syn og erfaringer knyttet til kroppsøvingfaget og deres vurderingspraksis. Lærerne ble her spurt om deres erfaringer knyttet til faget og fagets formål, hvilket syn de har på dagens vurderingspraksis, og hvilke vurderingsformer de bruker i sin vurderingspraksis.

#### **5.1.1 Beskrivelse av faget og fagets formål**

Her ble lærerne spurt om å beskrive faget kroppsøving og hva som er fagets formål. Utdanningsdirektoratet (2015b) beskriver faget som et allmenndannende fag som har som mål å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede. De fleste av lærerne kjenner seg igjen i denne beskrivelsen. De beskriver faget som et «annerledes» fag i skolen der kroppslig bevegelse og fysisk mestring står i fokus. Elevene skal oppleve mestring og glede med å være i aktivitet. June beskriver faget slik:

*«Jeg synes kroppsøvingfaget er et viktig fag der elevene skal få prøve seg på mange varierte aktiviteter slik at alle skal få ut sitt potensiale. Kroppsøving skal være et*

*morsomt og aktivt fag! Formålet er at de skal få oppleve gleden med å være fysisk aktive i en ellers passiv og teoretisk skolehverdag.»*

June beskriver her at faget skal inneholde varierte aktiviteter slik at elevene skal få prøve seg på mange områder, og at glede med fysisk aktivitet skal stå i fokus. Kroppsøvningsfaget innehar en bevegelseskultur der lek, idrett, dans, fair play, svømming, og friluftsliv er en del av faget. Elevene skal oppleve mestring, glede og inspirasjon ved å delta i varierte aktiviteter sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Den fysiske aktiviteten i faget har også et sosialt aspekt som gjør at kroppsøvningsfaget er en viktig arena for å fremme fair play, samarbeid, og respekt for hverandre. Dette er noe Gunnar legger vekt på:

*«Målet med faget er å gi elevene mestring. De skal føle at de mestrer noe fysisk. Samtidig skal faget prøve å gi elevene noen sosiale antenner, der de skal lære å akseptere hverandre.»*

Alle av informantene er enige med Utdanningsdirektoratet (2015b) om fagets formål, men tre av informantene opplever også at formålet med faget og dagens kroppsøving i skolen ikke står i stil. Lisa beskriver faget slik:

*«Jeg vil beskrive faget kroppsøving som håpløst! Målet med faget og hva vi skal gjøre står ikke i stil. Målet er jo å flest mulig engasjerte og fysisk aktive. Samtidig som vi skal drepe den med at vi skal gjøre så fantastisk mye. Du skal engasjere elevene til å drive med fysisk aktivitet, men de skal samtidig vurderes? Allerede der har du «drept» engasjementet til eleven.»*

Lisa er enig i at kroppsøvningsfaget skal inspirere elevene til å være fysisk aktive, men mener at siden elevene skal vurderes så blir det vanskelig å oppnå dette målet. Elnan og Sando (2014) påpekte også i sin studie at fagets formål i praksis må gi tapt mot andre krav og forventninger som stilles. Livslang bevegelsesglede har vært nedfelt som et viktig formål med faget kroppsøving siden Lk06, selv om det er dårlig dokumentert om faget gir denne betydningen for elevene (Moen & Green, 2014). Geir påpeker at tilbakemeldingene han har fått fra tidligere elever tyder på at noen har blitt mer aktive mens andre har blitt mindre aktive. Faget skal på en annen side også gi elevene en forståelse på hvilken betydning egen innsats har for å oppnå sine mål og hvilke andre faktorer som kan påvirke menneskets motivasjon til fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Erik og Siri er til dels enige med Lisa. Siri sier:

*«Det kan være fornuftig å tenke på at man skal ha det moro, mestre og trives med å bruke kroppen i faget. På en annen side må vi som lærere vurdere å sette karakterer. Det blir dermed en utfordring å få elevene til å skjønne hva som er målene i et slikt praktisk fag og hvordan de blir vurdert.»*

Leirhaug og MacPhail (2015) mener at vurdering for læring (Vfl) er viktig for å kunne forbedre elevenes læringsgrunnlag i kroppsøving og på denne måten få en større forståelse for vurdering i faget. De påpeker at lærerne må bruke vurderingen som en metode i opplæringen og ikke bare som bedømmelse. Dette må bearbeides på en slik måte at formativ vurdering kan bidra til summative vurderinger i form av karaktergiving. Vurderingskompetansen blant elevene må styrkes slik at det skal være mulig for lærerne å gjøre vurderingene tydelige og forståelige. På denne måten kan elevene forstå sammenhengen mellom hva som skal til for å oppnå målene i faget og dermed oppleve mestring gjennom det. Det påpekes derimot at Vfl fortsatt fremstår som noe nytt i mange av læreres vurderingspraksis (Leirhaug & MacPhail, 2015).

### **5.1.2 Lærernes syn på dagens vurderingspraksis**

Vurdering er en viktig del av skolens virksomhet. Som kroppsøvingslærer innebærer dette at man skal planlegge, gjennomføre og vurdere elevenes undervisning (Utdanningsforbundet, 2013). Kroppsøvingslærerne ble her spurt om hva de synes om dagens vurderingspraksis der elevene skal vurderes med karakter 1 til 6. Alle lærerne var enige i at vurderingsarbeidet i kroppsøvingfaget er utfordrende og har delte synspunkter angående dagens vurderingspraksis. June er stort sett fornøyd med dagens praksis, men legger til at prosessen underveis er like viktig som selve sluttkarakteren. Hun sier:

*«Jeg har tenkt mye på dette og jeg er litt delt. Jeg synes det er greit å ha karakterer i faget, men det er da kjempeviktig at elevene forstår karakteren de får. Det skal ikke bare være et tall. Viktig med fagsamtaler og gode tilbakemeldinger underveis. En god underveisvurdering er avgjørende for at eleven skal forstå karakteren.»*

Dette tilbakeviser Sandvik m.fl. (2012) der studien viste at kroppsøvingslærerne sjeldnere enn de andre faglærerne bruker vurderingsresultater for å tilpasse egen undervisning og at de i mindre grad fokuserer på underveisvurdering for å fremme elevenes videre læring. Erik, Hanna og Siri er veldig enig med June at underveis prosessen er viktig i dagens vurderingspraksis. Dette understrekes også i NOU 2015:8 (2015). I fremtidens skole vil underveisvurdering kunne være et viktig virkemiddel for å fremme elevenes læring og



forståelse for sluttvurderingen. Undervisningsvurdering bør derfor innlemmes som en viktig del av fagets undervisningspraksis. Erik påpeker også dette nærmere:

*«Det er utfordrende å gi karakterer slik at elevene skjønner det. Elevene er raske til å sammenligne seg selv med hverandre etter at karakteren er gitt. Det er ikke den som springer raskest, er sterkest eller er best i fotball som nødvendigvis skal få en god karakter, og det er ikke slik at de som er overvektige eller har sykdommer/skader skal få dårlige karakterer. Å være tydelige på hva man ser etter er viktig.»*

Vurderingen skal være konkret og forståelig både for eleven, foreldre/foresatte og læreren. For å få til dette må vurderingen være gjennomtenkt, systematisk og helhetlig (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Skal vurderingen være meningsfull for elevene, så må også hele prosessen være det. Dette krever blant annet god fagforståelse og at lærerne er i stand til å gi gode tilbakemeldinger (Leirhaug & MacPhail, 2015). Siri, Geir og Gunnar sier også til at karakteren er viktig for å holde elevene motiverte for deltakelse i faget. De påpeker også at skolens ressurser er viktig for hvordan de kan legge opp undervisningen og vurderingsarbeidet. Siri beskriver dette slik:

*«Det er en fordel med en karakter for det viser hvordan elevene har gjort det i faget og holde dem motiverte. Det som er utfordringen er å vurdere rettferdig. Samtidig har jeg sett at skolens ressurser er svært viktig for hvordan du kan legge opp undervisningen og da hva elevene blir vurdert ut ifra. Jo bedre ressurser man har jo større valgfrihet kan man gi elevene.»*

Siri påpeker at skolen hun jobber på har svært gode rammefaktorer når det gjelder haller og utstyr. Dette gjør at alle klassene på samme trinn kan ha kroppsøving samtidig på forskjellige arenaer i nærheten. På denne måten jobber også kroppsøvingslærerne mer sammen både når det gjelder selve undervisningen og i vurderingsarbeidet. Dette fører ifølge Siri til at vurderingsarbeidet blir enklere ved at man kan diskutere og vurdere sammen med de andre lærerne. Samtidig gjør dette at det er enklere å følge opp hver enkelt elev selv om klassene er store. Prøitz og Borgens studie (2010) viste også at et godt samarbeid mellom kollegiet på skolene kan være med på å gi en mer rettferdig elevvurdering. Dette vil også gjøre at alle elevene på trinnet blir vurdert ut ifra samme mål noe som er viktig fordi en karakter i en klasse skal tilsvare den samme karakteren i en annen klasse (Annerstedt, 2010). Geir, Gunnar, og Lisa nevner også skolens ressurser som viktige, men i motsetning til Siri så mener de at deres skoler har mangel på slike ressurser. Dette gjør at selv om de føler de er kreative med å

skape variasjon i undervisningen, så er det vanskelig å gi alle elevene en arena der de kan vise gode prestasjoner. Geir sier det slik:

*«Hadde vi hatt ressurser til det, kunne det vært lagt opp til stor valgfrihet i disse timene slik at elevene kunne velge å gjøre noe de liker, følt på mestring og vist gode prestasjoner.»*

Forskning tyder også på at undervisningen i Norge preges av tradisjonelle ballidretter, og dermed favoriserer vurderingen i faget elever som er aktive i slike idretter (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013). Med økt ressurser og valgfrihet kan det hende at faget har truffet flere elever. Hanna og Lisa synes dagens vurderingspraksis er utfordrende og at de mener det gjøres veldig mye forskjellig i vurderingsarbeidet fra lærer til lærer. De ønsker heller at vurderingen av elevene skal fokuseres kun på elevenes innsats. Hanna sier:

*«Som det er lagt opp nå tror jeg det blir veldig opp til hver enkelt lærers synspunkter. Må de vurderes etter de faglige kriteriene eller kan de heller kun vurderes etter innsats?»*

Ved innføringen av revidert læreplan i 2012 gikk man tilbake til å vektlegge elevenes innsats i tillegg til kompetansemålene. Det er derimot en usikkerhet på hvor mye det skal vektlegges (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ved å kun vurdere elevenes innsats kunne flere elever ha fått økt sin måloppnåelse. Selv om eleven ikke opplever å mestre selve aktiviteten så godt vil god innsats kunne gjøre at eleven kommer godt ut i forhold til lærerens vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Gunnar og Geir kunne tenkt seg en ny modell i vurderingsarbeidet i stedet for dagens karakterskala. Geir sier:

*«Min mening er at det kanskje er nok å dele vurderingen inn i høy- middels- lav måloppnåelse i stedet for den seksdelte karakterskalaen.»*

Gunnar er enig og sier en tredeling i stedet for en seksdeling av vurderingen ville gjort vurderingen mer troverdig og rettferdig. Annerstedt (2010) påpekte før den reviderte læreplanen kom i 2012 viktigheten av at karakterene er oppfattet som pålitelige, troverdige, sammenlignbare og rettferdige. Gunnar og Geir påpeker dermed at dette fremdeles er et problem i dagens praksis med tanke på rettferdighet og likeverdighet i karaktersettingen.

### **5.1.3 Vurderingsformer**

Lærernes arbeid med elevvurdering på ungdomsskolen skal følge lovene og retningslinjene som er beskrevet i Kunnskapsløftet (Lk06), læreplanen (gjeldende fra 2012), og forskrift til

Opplæringsloven (For 2006-06-23-724) (Brattenborg & Engebretsen, 2013). På en annen side sier ikke disse lovene og retningslinjene noe om hvilke metoder lærerne skal bruke for å skaffe informasjon og grunnlag for vurdering. Dette gjør at det finnes et bredt spekter av måter å vurdere elevenes kompetanse på (Siedentop & Tannehill, 2000). Lærerne ble dermed spurt om å si litt om hvordan de jobber med vurdering i faget og hvilke vurderingsmetoder de benytter seg mest av.

Felles for alle lærerne i undersøkelsen er at de aktivt bruker observasjon og notater i egne skjema som en viktig vurderingsmetode i undervisningen. Det er litt forskjellig hvordan de gjør dette rent praktisk. Noen av lærerne noterer for hvert tema de har i undervisningen, men andre prøver å notere etter hver time. Collier (2011) påpeker også at lærerne bør notere underveis i opplæringen for å holde en oversikt over vurderingene som blir gjort. Dette kan gjøre at det blir lettere å sette en karakter når den tid kommer og at karakteren da blir bedre dokumentert. Lisa sier:

*«Jeg setter opp et vurderingsskjema for hver eneste idrett eller aktivitet vi har».*

Hanna og Erik prøver å notere vurderinger på hver enkelt elev etter hver time, men opplever at dette er utfordrende. Hanna beskriver situasjonen slik:

*«Ideelt sett så skriver jeg notater på så mange elever jeg klarer etter hver time, men det har man ikke tid til. Så det blir fort at man gjør det litt periodevis. Så får man en slags «smekk» i ansiktet når man skal sette karakterene. Det er greit på de som er tydelig flinke og utmerker seg, eller de som gjør det dårlig i faget, men så har du de som ligger i «midten». Ofte havner disse under radaren.»*

Det kan se ut til at enkelte lærere bruker denne vurderingsformen for å på et senere tidspunkt kunne grunngi karakterer, enn at de knytter det til å dokumentere elevenes læring og kompetanse i faget (Leirhaug, 2016). Flere av lærere er også enige til at store klasser med mange elever gjør vurderingsarbeidet vanskelig. Hanna, Lisa, Siri og Gunnar påpeker at på grunn av dette så legger de opp til enkelte teoriprøver for å kunne få et tallmateriale i vurderingen. Lærernes tanker på vurderingsarbeidet går dermed mye på få noe materiale til selve karaktersettingen. Flere studier viser nettopp dette, at kroppsøvingslæreres tanker og uttrykk om vurdering reflekterer et tradisjonelt perspektiv der vurdering primært handler om det summative, som igjen brukes nærmest synonymt med karaktersetting (Sandvik m.fl., 2012). Siri, Erik og Gunnar bruker også ofte egenvurdering og elevstyrte timer som en metode i vurderingsarbeidet.

Siri: *«Jeg bruker egenvurdering aktivt. Både gjennom samtaler med eleven og hele klassen, og med innlevering av skriftlige individuelle egenskjema.»*

Erik: *«Jeg legger også opp til elevstyrte timer der de skal vurdere seg selv i etterkant. Jeg opplever dette som veldig lærerikt for elevene i tillegg til at det gir meg en gylden anledning til observasjon og vurdering av elevene.»*

Collier (2011) påpekte også at elevene bør involveres i vurderingsprosessen. Ved å vurdere egen prestasjon og kompetanse i faget kan elevene øke sin forståelse på hva de skal lære, hva de mestrer og eventuelt må forbedre (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det vil være naturlig at kroppsøvingslæreren tar en samtale med eleven der elevens egenvurdering blir diskutert opp imot lærerens vurderinger. På denne måten kan læreren og eleven bli enige om hvilke mål eleven skal vurderes ut ifra i videre undervisning. Da vil også en eventuell avstand mellom lærerens vurdering og elevens egenvurdering kunne diskuteres slik at man blir enige om veien videre. Dette betyr ikke at eleven skal sette sin egen karakter, men at eleven skal få en større innsikt i hva som kreves for å oppnå de ulike standpunkt karakterene etter endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Fem av de syv lærerne i studien innrømmer også at de i en viss grad bruker fysiske tester i vurderingsarbeidet, selv om verken læreplanen eller forskrift til opplæringsloven anbefaler å bruke slike tester (Utdanningsdirektoratet, 2015b, Forskrift til Opplæringsloven, 2018). En av informantene mener at det kan være greit med litt testing for å få et tall på hvordan de ligger an i for eksempel utholdenhet. Informanten mener at dette gir elevene noe konkret også, på hvordan de ligger an, og hva de kan utvikle seg på. En annen informant sier at det er utfordrende å få til en rett vurdering uten at man kjører en del tester.

Det står ikke noen steder i læreplanen at eleven skal vise god utholdenhet, spenst, styrke eller løpshastighet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Disse egenskapene er derimot en stor del av undervisningen i faget, og dermed en del av vurderingsgrunnlaget. Det har dermed vært en tradisjon i faget å legge opp til fysiske tester for å teste disse egenskapene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Hvis testene brukes for å gi elevene innsikt og erfaring med bruk av testing som treningsprinsipp i treningsarbeidet så vil det være i tråd med kompetansemålene og formålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Brukes derimot testene for å konkret vurdere elevenes kompetanse ved vurdering og karaktersetning så bryter dette med kompetansemålene og vurderingsprinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

I likhet med Bach (2015) sin studie henviser lærerne til tradisjonelle vurderingsformer som observasjon, notater og teoriprøver i vurderingsarbeidet. I tillegg til disse har egenvurdering og elevstyrte timer fått en større rolle. Fysiske tester er fremdeles også en del av lærernes praksis. Tidligere studier har også funnet ut at det er en testkultur i kroppsøvingsfaget (Bach, 2015, Hansen, 2013, Leirhaug, 2016). López-Pastor et al. (2013) mener at vurdering i kroppsøving er vanskelig og at det gjøres svært mye forskjellig. Baghurst (2014) støtter også dette ved å poengtere at noen lærere fokuserer på læring, andre på ferdigheter, og noen på mestring og innsats.

#### **5.1.4 Oppsummering**

Lærerne beskriver faget kroppsøving som et viktig fag i skolen der kroppslig bevegelse og fysisk mestring står i fokus. De er opptatt av at elevene skal få fysisk aktivitet i en eller teoretisk og stillesittende skolehverdag. Alle av informantene enige med Utdanningsdirektoratet (2015b) om fagets formål der elevene skal finne motivasjon til livslang bevegelsesglede, men lærerne opplever også at formålet med faget og dagens kroppsøving i skolen ikke står i stil. De mener at siden elevene skal vurderes så er det vanskelig å oppnå dette målet med faget. Det er også dårlig dokumentert om faget virkelig gir denne betydningen for elevene (Moen & Green, 2014).

Alle lærerne er også enige i at vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget er utfordrende, og de har delte synspunkter angående dagens vurderingspraksis. De fleste av lærerne synes det er greit at elevene skal ha en karakter i faget, men at det er viktig å få elevene til å skjønne karakterene og hva de blir vurdert etter. De nevner underveisvurdering som avgjørende for at eleven til slutt skal forstå sluttvurderingen. Noen av lærerne mener også at karakterene er viktige for å holde elevene motiverte og aktive i faget. Lærerne nevner også at skolens rammefaktorer og økonomiske ressurser har en stor påvirkning på hvordan de kan legge opp undervisningen og da hva elevene kan bli vurdert etter. De tror det gjøres veldig mye forskjellig mellom skolene. Noen av ville også ta bort dagens karaktersystem og heller hatt en lav-middels-høy gradering i faget.

Når det gjelder vurderingsformer, gjøres det litt forskjellig fra lærer til lærer. Observasjon og notater er en form for vurdering alle lærerne bruker. Elevstyrte timer og egenvurdering har også blitt en populær vurderingsform blant informantene. Store klasser med mange elever gjør vurderingsarbeidet vanskelig og flere av lærerne innrømmer at teoretiske prøver og ulike tester er en del av deres vurderingsformer.

## 5.2 Læreplan og kompetansemål

I dette delkapittelet vil fokuset være på dagens læreplan og kompetansemål. Lærerne ble spurt om hvordan de definerer kompetanse, hva de mener om dagens læreplan med kompetansemål, og om de definerer egne vurderingskriterier ut ifra kompetansemålene.

### 5.2.1 Kompetanse

Når Kunnskapsløftet (Lk06) ble innført, ble det kompetansebaserte læreplaner i alle fag. Dette betyr at læreplanen beskriver hvilken kompetanse eleven skal tilegne seg i faget og hva eleven skal vurderes ut ifra (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Å ha god forståelse for kompetansebegrepet er dermed svært viktig med tanke på arbeidet lærerens arbeid med læreplanen og vurderingsarbeidet. Lærerne ble derfor spurt om hvordan de definerer begrepet kompetanse i kroppsøvningsfaget.

De fleste av lærerne synes dette var et litt vanskelig spørsmål og måtte tenke seg godt om før de svarte. Geir svarte i likhet med definisjonen til Utdanningsdirektoratet (2016) at kompetansen er en blanding av kunnskaper og ferdigheter;

*«Kompetanse er en blanding av kunnskaper og ferdigheter. Ferdigheter viser de i aktivitetene og kunnskapene viser de gjennom forståelse av tekniske, taktiske ferdigheter, og muntlig deltakelse i faget. At de er reflekterte i eget vurderingsarbeid er også en del av kunnskapen i faget.»*

Geir trekker også inn at elevenes egenvurdering er en del av det å vise god kompetanse i faget. Alle lærerne er ganske samstemte med denne beskrivelsen av kompetanse i faget. De trekker inn ferdigheter og kunnskap som viktige momenter for å ha god kompetanse i faget. Noen trekker også inn innsats, fair play, evne til samarbeid, og allsidighet som viktige momenter i kompetanse i faget. Hanne oppsummerer slik:

*«Det er ganske sammensatt og stort begrep. Med kompetanse tenker jeg elevenes evne til å mestre de forskjellige aktivitetene i faget. Samt at de skal vise fair play og innsats. Å gjøre de andre gode er like viktig som å være god, og å ha en vilje til å utvikle seg og ta imot tilbakemeldinger er også viktig.»*

Den konkrete oppgaven er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Noen ganger kreves det at ferdigheter og kunnskaper må brukes sammen for å løse komplekse øvelser. Kompetansemålene i faget er dermed satt sammen av både kunnskaper og ferdigheter som sammen skal utgjøre den totale kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016). Når

standpunkt karakteren skal avgjøres, skal læreren gjøre en samlet vurdering av elevens kompetanse. Dette innebærer å løfte blikket fra ett og ett kompetansemål og se dem alle i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dette betyr at læreren hele tiden må jobbe systematisk med vurdering. Dette vil si at læreren må være tydelig på hva som kjennetegner kompetansen elevene må ha for å få de ulike karakterene og hvilken innsats som kreves. (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

### 5.2.2 Læreplanens kompetansemål

Som nevnt tidligere ble det gjennom Kunnskapsløftet innført kompetansebaserte læreplaner i alle fag. I 2011 ble eksisterende læreplan gjennomgått og vurdert med vekt på fagets formål, hovedområder, og kompetansemål (Lyngstad m.fl., 2011). Vurderingsarbeid i faget ble knyttet til denne diskusjonen. Dette arbeidet resulterte i en revidert læreplan i faget som ble innført i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Lærerne ble derfor spurt om hva de synes om læreplanens kompetansemål slik de står i dag i forhold til deres vurderingspraksis. De fleste av informantene synes kompetansemålene er for vide og vanskelige å vurdere ut ifra. Lisa beskriver kompetansemålene slik:

*«Kompetansemålene er fryktelig vide, og sier egentlig ingen ting om hva elevene egentlig skal kunne. Eleven vet hva håndball og fotball er. Har han da kjennskap til ulike idretter? Hva skal man da vurdere? Det blir fort veldig mye synsing.»*

Hun beskriver læreplanens første kompetansemål under hovedområdet, «idrettsaktivitet». Eleven skal kunne; «*trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter*» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Slik det er beskrevet, sier det lite om hva lærerne konkret skal vurdere på dette målet. I studien til Vinje (2008a) kom det også frem at lærerne mente at kompetansemålene er for brede, og at de i større grad ønsker tydelige minstekrav og standardiserte krav for å lette vurderingsarbeidet. Dette var før revidert læreplan kom i 2012, men mange av lærerne i denne studien mener altså at det ikke er bedre i dag. June kommer også med et konkret eksempel på et kompetansemål der målet sier at «*elevene skal kunne trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar*» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Om dette sier June:

*«i dans skal de kunne om ungdomskultur. Dette målet har nå stått i 10 år. Er ungdomskulturen den samme nå som da? Trolig ikke. Å hvordan skal jeg som ikke er*

*en del av ungdomskulturen vite hvordan den dansen er? Så hvordan skal vi holde oss oppdaterte? Å er vi sikre på at ungdommene selv er en del av ungdomskulturen?»*

Lærerne påpeker at de synes målene er for vide og vanskelige å vurdere ut ifra. De sier det fort kan bli mye syensing og opp til hver enkelt lærer. En av lærerne sier:

*«Kompetansemålene er vide og vanskelige å sette karakter ut ifra. Det er nesten at du kan lese de på en slik måte at du kan få en god karakter bare du gir god innsats. Så er de jo gjort om slik at du skal se målene ut ifra elevenes egne forutsetninger. Tror det er veldig forskjellig hvordan lærerne leser dem og hva de legger vekt på.»*

Denne læreren trekker in innsats som en viktig del av kompetansemålene. Det er også interessant å se at læreren nevner elevenes forutsetninger i forhold til kompetansemålene. Ved innføringen av Lk06 var det påkrevd at elevenes forutsetninger skulle tas med som en del av grunnlaget for vurdering når en karakter skulle settes. Siden 2012 er dette blitt tatt bort fra forskrift til opplæringsloven. Bruker denne informantene elevenes forutsetninger ved elevvurdering, så bryter dette dermed med ny vurderingsforskrift. Funn fra Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) tydet også på at lærerne ikke endret vurderingspraksisen i tråd med gjeldende forskrifter. Dette indikerer at endringene i reformen ikke har lyktes på fagnivå innen kroppsøving (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Utdanningsdirektoratet (2015b) understøtter likevel at elevenes forutsetninger er tatt hensyn til og bakt inn i kompetansemålene. Når elevenes forutsetninger er en del av kompetansemålet, kan de trekkes inn i vurderingen.

Prøitz og Borgen (2010) stilte spørsmål om hvorvidt dagens vurderingsordning kan anses som rettferdig, da det fremkommer svært ulik vurderingspraksis blant lærere. Informantene som deltok i deres studie sa at det var lettere å være rettferdig i fagene matematikk og naturfag der tolkningsrommet for vurdering er forholdsvis lite, mens det i fag som kroppsøving er svært vanskelig da tolkningsrommet er stort. Dette påpeker også Hanna, June, Erik og Lisa. Lisa beskriver det slik:

*«Hvis karakteren i kroppsøving skal ha like mye å si som for eksempel karakteren i matematikk, må kompetansemålene være like konkrete. Da kan det ikke være at elevene skal ha kjennskap til ulike lagidretter. I matematikk er et mål at de skal ha kjennskap til de fire regneartene. Punktum. Hva skal de kunne innenfor kjennskap til lagidretter? Hva forventes det at de skal kunne?»*



Lærerne etterspør mer konkrete mål for at vurderingsarbeidet skal bli enklere. Gunnar, Siri og Geir er derimot ganske fornøyde med dagens læreplan og kompetansemål. De er enige i at målene er vide, men mener at dette er en fordel. De mener at vide kompetansemål gir lærerne en større fleksibilitet i undervisningen noe de mener er en fordel for vurderingen i faget. De påpeker derimot at enkelte av målene har større plass i faget enn andre og at enkelte mål er vanskelig å få gjennomført på grunn av skolens økonomi og andre rammefaktorer. Gunnar nevner blant annet at siden skolen har dårlig utstyr for turn undervisning, så er dette målet vanskelig å få gjennomført på en god måte. Målene som går på friluftsliv er også vanskelig å få gjennomført. Siri sier:

*«Jeg synes egentlig at kompetansemålene er gode. Noen mål er konkrete slik som livberging og svømming mens andre er mer åpne. Friluftsliv er vanskelig å få gjennomført, på grunn av at det ikke er tid og økonomi til det. Så målene er greie, men det er praksisen som noen ganger ikke er god nok.»*

De andre lærerne er enige i at hovedområdet friluftsliv er vanskelig å få gjennomført på en god nok måte. Friluftsliv omfatter kompetansen som trengs for at elevene skal kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen. Lokale tradisjoner og bruk av nærmiljøet står sentralt samt at elevene skal lære seg hvordan man kan orientere i naturen og oppholde seg ute i forskjellige årstider (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Flere av lærerne sier også at det ofte er målet som omhandler idrettsaktivitet som får størst plass i både undervisningen og i vurderingsarbeidet. Hanna beskriver det slik:

*«Jeg tror at det ofte ender med at man tar utgangspunkt i det første målet som omhandler idrettsaktiviteter. Dette tror jeg gjelder flere også. F.eks. orientering blir kun gjort noen få ganger så er man ferdige med det målet. Målet med idrettsaktivitet har blitt kjernen i faget både når det gjelder undervisningen og vurderingen. Dette tror jeg ikke er helt heldig, men det er nok sånn det er»*

Læreplanen i kroppsøvningsfaget kan bli beskrevet som en multi-aktivitetsmodell hvor elevene lærer om kroppen og helse gjennom bruk av deres egne kropp. Allikevel viser forskning at undervisningen i Norge preges av tradisjonelle ballidretter, og dermed favoriserer vurderingen i faget elever som er aktive i slike idretter (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013). Alle lærerne er derimot at endringen som kom med revidert læreplan i 2012 gjorde vurderingsarbeidet i faget bedre. Siden vi er inne i en periode der læreplanen igjen skal revideres så er lærerne spente på hva som kommer. Geir sier:

*«Det har jo vært mye endringer på kompetansemålene opp igjennom årene. Nå snart kommer det jo også nye kompetansemål. Jeg synes at de siste endringene gjorde det mye bedre enn det det var og er veldig spent på hva som kommer. Jeg synes det fungerer veldig bra nå, men har en utfordring i forhold til friluftsliv biten.»*

### **5.2.3 Lokale vurderingskriterier**

Å utvikle lokale læringsmål eller kjennetegn på måloppnåelse kan være hensiktsmessig for den kompetansen elevene skal oppnå. Dette kan også gjøre vurderingsarbeidet enklere og tilpasset elevenes opplæring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Lærerne ble derfor spurt om de utvikler egne eller lokale vurderingskriterier i arbeidet med vurdering og karaktersetting. Siri og Geir er de av lærerne som sier at de har utviklet lokale kriterier på deres kroppsøvingssesjon. Geir sier:

*«Vi har utviklet egne vurderingskriterier som vi bruker aktivt i både undervisvurderingen og sluttvurderingen. Disse har vi utviklet lokalt på skolen. Dette fungerer god hos oss. Disse er planlagt ut ifra de ressursene og nærmiljøet vi har på skolen.»*

June og Lisa sier at de tidligere utarbeidet lokale mål på vurderingskriterier, men at disse over tid ikke har blitt fulgt opp. June forklarer:

*«Tidligere jobbet vi med å lage konkrete lokale vurderingskriterier. Dette var veldig oversiktlig og lett å følge, men etter hvert som det kom nye mål og retningslinjer så ble det ikke fulgt opp. Så nå er vi tilbake til å følge de målene slik de er i læreplanen.»*

Funn fra det nasjonale prosjektet «Bedre vurderingspraksis» tydet i 2009 på at nye vurderingsformer og implementeringen av Lk06 har førte til at lærerne ble mer opptatt av formulering og tydeliggjøring av mål, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2009). Nå ser det ut til at lærerne ikke er like opptatt av dette. Hanna sier at hun ikke skriver ned egne vurderingskriterier, men at hun tenker gjennom det;

*«Jeg sitter ikke og skriver det ned noen plass, men jeg tenker jo igjennom det. Velger man for eksempel innebandy i timen, må man jo tenke over hvordan vi når målene i innebandy. Så brytes dette ned i flere underpunkter for eksempel samarbeid, det å utføre en god pasning eller et skudd osv. Så er det hvor vidt elevene når disse målene på hvilken måloppnåelse de får på denne biten. Dette er som sagt ikke noe jeg skriver ned, det har jeg ikke tid til.»*

Resten av lærerne i studien sier også at de ikke skriver ned egne vurderingskriterier. Dette begrunner de med at det ikke er tid til det og at deres erfaring med vurderingsarbeidet har gjort det enklere uten slike kriterier. Selv om det kan være hensiktsmessig er det ikke et krav i Opplæringsloven eller læreplanverket om at lokale kriterier må utarbeides. Læreren må ut ifra sitt profesjonelt skjønn vurdere når det er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det som er avgjørende for opplæringen er at elevene skal være kjent med målene i opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingsarbeidet (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

### **5.2.5 Oppsummering**

Å ha god forståelse for kompetansebegrepet er viktig med tanke på arbeidet lærerens arbeid med læreplanen og vurderingsarbeidet. Lærerne synes dette var et litt vanskelig spørsmål og måtte tenke seg godt om før de svarte. Kompetanse i faget kroppsøving er en blanding av elevenes kunnskaper og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2016). Lærerne trekker inn innsats, fair play, evne til samarbeid, og allsidighet som viktige momenter i god kompetanse i faget. Noen trekker også inn elevenes egenvurdering som er en del av det å vise god kompetanse i faget. Det viktigste er at læreren må være tydelig på hva som kjennetegner kompetansen elevene må ha for å få de ulike karakterene (Utdanningsdirektoratet, 2018a), noe lærerne synes er krevende.

I forhold til læreplanen og kompetansemålene, så synes de fleste lærerne at kompetansemålene er for vide og vanskelige å vurdere ut ifra. De mener at kompetansemålene sier lite om hva lærerne skal vurdere, og at det fort blir mye synsing fra lærernes side. De etterlyser konkrete mål i faget slik som det er i de andre fagene i skolen. Det er tydelig at lærernes praksis er veldig forskjellig ut ifra hvordan de leser kompetansemålene, de stiller dermed spørsmålstegn om dagens praksis er rettferdig.. En av lærerne innrømmer at han vurderer ut ifra elevenes forutsetninger, noe man i dagens læreplan ikke skal med mindre målene sier det. Dette kan tyde på at lærerne ikke har endret vurderingspraksisen i tråd med gjeldende forskrifter.

Noen av lærerne er fornøyde med kompetansemålene, selv om de mener de er vide og lite konkrete. De mener dette gir dem stor valgfrihet i undervisningen. På en annen side er noen av målene og hovedområdene vanskelig å få gjennomført på en god måte grunnet dårlig økonomi og manglende ressurser. Målene på friluftsliv er spesielt vanskelig å få gjennomført. Ballspill og idretter blir ofte fokuset i undervisningen og dermed også i vurderingen. Lærerne

syntes endringene som kom med revidert læreplan i 2012 var til det bedre, men ser også frem til en ny revidering nå, da de mener noen av målene er utdaterte.

Selv om det er hensiktsmessig og kan gjøre vurderingsarbeidet enklere, så er det kun to av lærerne i studien som lager og skriver ned lokale vurderingskriterier i faget. Resten av lærerne i studien sier også at de ikke skriver ned egne vurderingskriterier. Dårlig tid er en av årsakene de begrunner dette med. Dette er ikke påkrevd å lage slike mål, men det er overaskende at så få av lærerne utvikler slike mål for å lette vurderingsarbeidet.

### 5.3 Karakterer

Vurdering er en viktig del av skolens virksomhet, og vurderingskompetanse henger tett sammen med profesjonell yrkesutøvelse. Kroppsøvingslærerne skal planlegge, gjennomføre og vurdere elevenes undervisning (Utdanningsforbundet, 2009). Generelt vil dette si at lærerens oppgave er å vurdere i hvilken grad eleven når kompetansemålene som står i læreplanen. Dette betyr at man i kroppsøvingsfaget ser på elevenes innsats, ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Hvordan disse skal vektlegges står det derimot ingen ting om. Lærerne ble her spurt om hva de legger til grunnlag for karaktersettingen, og hvordan de venter en karakter. Lærerne ble også spurt om å definere 2.er elev og en 6.er elev.

#### 5.3.1 Grunnlag for karakter

Tidligere studier viser at det er store variasjoner i hva lærerne legger vekt på når elevene skal få vurdering (Vinje, 2008a) Ferdigheter, innsats, kunnskap, fair play, oppmøte og holdninger er noen av begrepene som lærerne i varierende grad bruker som en del av vurderingsgrunnlaget (Bach, 2015). Lærerne i denne studien er ganske samstemte på hva som er grunnlaget for vurderingen når de setter karakterer. Alle lærerne nevner innsats, fair play og ferdigheter når de skal beskrive hva de legger til grunn i karaktersettingen. I tillegg nevner flere av lærerne begrepet allsidighet. June sier:

*«De må vise stor allsidighet og ha en bred kompetanse. Gode holdninger til faget, evne til å samarbeide med læreren og de andre elevene.»*

Et bredt spekter av ferdigheter er dermed noe lærerne ser etter i karaktersettingen. June nevner også gode holdninger og evne til å samarbeide med både de andre elevene og læreren som viktig i vurderingsarbeidet. Flere av lærerne er enige med June og beskriver samarbeid og

holdninger som en del av vurderingsgrunnlaget. Hanna nevner også at bruk av riktig tøy er en del av hennes vurdering;

*«Det at du ikke har med gymklær legger jeg også inn under innsats. Er det sjelden at du tar med deg gymklær så viser du ikke en innsats for å delta og gjøre det bra i faget.»*

Matanin og Tannehill (1994) påpeker at bruk av riktig klær, deltakelse, innsats, holdninger og atferd er faktorer som går igjen når det gjelder hva som vurderes i kroppsøving. Det ser ut til at dette også stemmer den dag i dag. Som vi ser så legger altså Hanne riktig bekledning inn som en del av innsatsen i faget. Jeg spurte også lærerne hvordan de definerer innsats i faget.

Der støtter alle lærerne Utdanningsdirektoratets (2015b) definering av innsats. Den sier at elevenes innsats innebærer at elevene yter sitt beste hele tiden under alle aktiviteter og at elevene er nødt til å samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget.

Arbeidsprosessen blir dermed en viktig del av vurderingsgrunnlaget i faget. Selv om eleven ikke opplever å mestre selve aktiviteten så godt vil god innsats kunne gjøre at eleven kommer godt ut i forhold til lærerens vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Fair play begrepet er også noe lærerne setter høyt. Siri sier:

*«Fair play er viktig og står definert i målene. Det som ødelegger mest for en karakter er om de ikke følger fair play. For dette ødelegger for de andre i klassen også.»*

Begrepet «fair play» har blitt forsterket i læreplanen gjennom kroppsøvingsfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Fair play handler om å tenke på hvordan vi oppfører oss mot hverandre, følger reglene i aktivitetene, og hvordan vi viser respekt for hverandre. I tillegg er samarbeid, samhandling og det å prøve å gjøre hverandre gode viktige momenter med fair play begrepet. I kompetansemålene på 8.-10. trinn er begrepet fair play brukt i et eget mål noe som gjør at dette er en viktig del av vurderingsgrunnlaget i faget. Dette er alle lærerne enige i.

### **5.3.2 Vektlegging av karakteren**

I kroppsøving er grunnlaget for vurdering endret flere ganger med ulik vektning av innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, teori og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Ved innføringen av ny læreplan i kroppsøving i 2012 skal som nevnt innsatsen vektlegges i vurderingsarbeidet både med og uten karakter (Lyngstad m.fl., 2011). Det er derimot ikke forskriftsfestet hvor mye innsatsen eller de andre delene skal telle på karakteren, dette er det opp til kroppsøvingslærerne å drøfte og avgjøre (Brattenborg & Engebretsen,

2013, Utdanningsdirektoratet, 2018a). Lærerne syntes det var utfordrende å påpeke noen inndeling på vektleggingen av karakteren, men alle kom med en inndeling de mener stemmer overens med sin vurderingspraksis. De er enige i at det er utfordrende å vurdere hva man skal vektlegge og hvor mye hver del skal bety. Hanna beskriver dette slik:

*«Det er utfordrende å vurdere hva man skal vektlegge og hvor mye man skal vektlegge hva. Jeg tror noen lærere gir veldig gode karakterer bare innsatsen er grei, mens andre kun gir gode karakterer til de som viser gode prestasjoner, også har du de som har en blanding av disse. Jeg legger mest vekt på innsats, så er det ferdighetene som avgjør hvor vidt du når toppen.»*

I 2008 gjennomførte Vinje en undersøkelse som så på kroppsøvingslæreres holdninger og praksis i forhold til vurderingsarbeid, for å se om det var noen tendenser eller indikasjoner på hva som blir gjort. Resultatene fra studien viste at det var store sprik mellom lærerne i forhold til hvordan de vektlegger ferdigheter, innsats og kunnskap i vurderingsarbeidet (Vinje, 2008a). Engvik (2010) viste også at innføringen av kunnskapsløftet i 2006 førte til store endringer for vurderingsarbeid i kroppsøving, mye større enn det ble i andre fag. Tidligere var vurderingspraksisen basert på en tredelt vektning av kunnskap, ferdigheter, og innsats. Lærerne i denne studien beskrev sin inndeling slik:

**Hanna:** Innsats 40 %, fair play og samarbeid 40%, og ferdigheter 20 %.

**Lisa:** Innsats 50 %, fair play 20% og ferdigheter 30 %.

**June:** Ferdigheter 50 %, innsats 25 % og fair play 25 %.

**Siri:** Innsats, holdninger og fair play 50 %, og ferdigheter 50%.

**Gunnar:** Tidligere var det 40 % ferdighet, 40 % holdninger/innsats, og 20 % teori/kunnskap.

I dag mener jeg at det er 40% holdning/ innsats og 60% ferdighet.

**Geir:** Ferdigheter opp imot kompetansemålene 60%, Innsatsen 30%, og teori 10%.

**Erik:** Innsats og fair play teller kanskje 50 % så blir ferdighetene 50 %.

Lærernes utsagn viser at deres vektning av karakteren er forskjellig. De fleste av lærerne knytter vektningen av karakteren til innsats, ferdigheter og fair play. Geir knytter også teori som en liten bit av karakteren. Vektningen av innsats varierer fra 25 – 50 %, elevenes ferdigheter varierer fra 20 – 60 %. Det varierer også om de deler innsatsen og fair play i egne deler eller ser de sammen.

Før nytt læreplanverk ble innført i 2006, var det vanlig å vurdere elevene ut ifra 40-40-20 prinsippet (Brattenborg, 1995). Dette henviser også Gunnar til. Ved innføringen av revidert læreplan i 2012 gikk man tilbake til å vektlegge elevenes innsats i tillegg til kompetansemålene. Brattenborg og Engebretsen (2013) og Vinje (2016) viser til at det kan være hensiktsmessig å koble disse kompetansemålene opp imot ferdigheter, kunnskaper og innsats. Det ser ut til at lærerne i stedet for kunnskap bruker begrepet fair play. Lærerne har ikke valgt å gå tilbake til 40-40-20 prinsippet. I denne studien er det kun Hanna som følger dette prinsippet, men med annen inndeling.

Siden det ikke er forskriftsfestet, er det opp til hver kroppsøvingslærer å avveie, drøfte og avgjøre hvordan vektingen skal være (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det som er avgjørende er at karakterene er faglig relevante og rettferdige (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

Annerstedt (2010) påpeker viktigheten av at karakterene er oppfattet som pålitelige, troverdige, sammenlignbare og rettferdige. Dette vil si at en likeverdig vurdering innebærer at alle blir vurdert ut ifra samme mål. En karakter i en klasse skal tilsvare den samme karakteren i en annen klasse (Annerstedt, 2010). Disse resultatene kan tyde på at dette ikke er tilfelle.

### **5.3.3 Definisjon av en 2'er-elev**

Lærerne i denne studien sier alle at karakter 1. som standpunkt i faget, er noe de ikke gir. De ble spurt om å definere en elev som får karakter 2 som standpunktkarakter. Forskrift til Opplæringsloven (2018) § 3-4, definerer eleven med karakter 2 som en elev som viser lav kompetanse i faget. Lisa definerer en 2'er-elev slik:

*«2.er elevene er de som går tur i timene. De møter opp til timene, men følger sjelden aktivitetene med de andre. De oppnår ikke mange kompetansemål.»*

Hanna og June er enige med Lisa som viser til at så lenge elevene møter opp og deltar i noen grad så kvalifiserer elevene til karakter 2. Funn i studien til Prøitz og Borgen (2010) viste også at lærerne vektla deltakelse og oppmøte i karaktersettingen. Gunnar vektlegger også oppmøte og deltakelse i karaktersettingen:

*«En 2'er-elev har mye fravær. Han er kanskje på skolen, men møter ikke til timene og mangler stadig vekk gymtøy. Negativ til det meste innen faget. Dårlig holdninger, innsats og ferdigheter.»*

Gunnar viser at en 2'er-elev har mye fravær. Han trekker også frem at eleven har dårlige holdninger og sjelden har med seg gymtøy til timene. Siri sier at karakteren 2, er noe hun sjelden gir. Hun forklarer dette slik:

*«En 2'er-elev bryr seg lite om faget. Viser lav innsats og dårlige ferdigheter. Det er derimot veldig sjelden jeg gir denne karakteren. Jeg prøver å trekke opp det eleven er god på. F.eks. friluftsliv, hvis det er det eneste eleven viser innsats og gode ferdigheter i.»*

Hun velger å fokusere på elevens sterkeste sider under karaktersetningen. Hun gir dermed elevene forskjellige mål ut ifra kompetansemålene. Skaalvik og Skaalvik (2005) sier også at det å gi elevene forskjellige mål ut ifra kompetansemålene kan være hensiktsmessig. Elevene som har et høyt ferdighetsnivå må få noe å strekke seg etter, mens elever med lavere ferdighetsnivå må få oppleve mestring ut ifra sine egne forutsetninger. Målene bør derfor være forskjellige for de som mestrer på et høyt nivå og de som mestrer på et lavt nivå. (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette gjør det kanskje enkelt for elevene å oppnå gode karakterer i faget. Geir sier også at elevene skal ha gode muligheter for å oppnå gode karakterer i faget:

*«Jeg bruker å si til elevene at hvis dere stiller i gymtøy, møter opp i rett tid, og prøver å gjøre deres beste, selv uten store ferdigheter, så er de på middels måloppnåelse. Karakter 3-4.»*

Matanin og Tannehill (1994) påpekte også at bruk av riktig klær, holdninger og atferd er faktorer som vurderes i kroppsøving. I tråd med formålet med faget, vil man ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, kunne gi elevene gode muligheter til å oppnå en god karakter i faget. Dette til tross for lav kompetanse og forutsetninger som ellers ville gjort det vanskelig å oppnå høy måloppnåelse i faget (Lyngstad m.fl., 2011, Vinje, 2016).

#### **5.3.4 Definisjon av en 6'er-elev**

Lærerne ble så spurt om hvordan de definerer en 6'er-elev, og hva som skal til for å oppnå den høyeste måloppnåelsen i faget. Forskrift til Opplæringsloven (2018) § 3-4, definerer at eleven som oppnår karakter 6 i faget, har ypperlig kompetanse. Alle lærerne trekker frem at eleven må vise svært god innsats og gode ferdigheter for å oppnå karakteren 6. Flere av lærerne trekker også frem god fair play som en avgjørende faktor for å nå høyeste karakter. Hanna sier:



*«Både 5'er og 6'er eleven er fabelaktige elever med god innsats og gode ferdigheter. Det er ofte elevens fair play egenskaper som skiller disse karakterene.»*

Begrepet «fair play» har også blitt forsterket i læreplanen gjennom kroppsøvingfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Utdanningsdirektoratet (2015b) sier også at elevene ikke kan oppnå toppkarakter i faget uten å samarbeide med de andre. Dette betyr at fair play er en viktig del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget. Dette er lærerne enige i. Erik definerer 6'er eleven slik:

*«Må vise svært god innsats og ferdigheter. De må også være fair play ambassadører, som innebærer at de inkluderer de andre og gir støttende tilbakemeldinger. Det er en lederskikkelse som tar tak i gruppe/lagaktiviteter.»*

Lærernes beskrivelser om 6'er elevene bekrefter funnene til Bach (2015) som også viste at ferdigheter, innsats, fair play, og kunnskap spiller en stor rolle for å få høyeste karakter (6) i faget.

### **5.3.5 Oppsummering**

Tidligere studier har vist at det er store variasjoner på hva lærerne legger vekt på når elevene skal få vurdering (Vinje, 2008a). Lærerne i foreliggende studie nevner ferdigheter, innsats, kunnskap, fair play, oppmøte og holdninger som de i varierende grad bruker som en del av vurderingsgrunnlaget. Flere av lærerne nevner også begrepet allsidighet og er opptatt av at elevene viser en bred kompetanse. Elevenes bekledning, at de tar med seg gymtøy er også noe de tar med seg i vurderingen og knytter dette opp imot innsatsen i faget. Lærerne setter innsats og fair play høyt i vurderingen. De sier at en elev kan ha svært gode ferdigheter, men uten høy innsats og god fair play så kan ikke eleven oppnå høy måloppnåelse faget.

Selv om lærerne er ganske enige om hvilke egenskaper de legger til grunn i en karakter, så vekter lærerne disse egenskapene ulikt. Det er ikke forskriftsfestet hvor mye hver del skal telle på en karakter, slik det er nå er det opp til hver kroppsøvingslærer å drøfte og avgjøre dette (Brattenborg & Engebretsen, 2013). De fleste av lærerne knytter vekten av karakteren til innsats, ferdigheter og fair play. Vekten av innsats varierer fra 25 – 50 %, elevenes ferdigheter varierer fra 20 – 60 %. Det som er avgjørende er at karakterene er faglig relevante, rettferdige, og sammenlignbare (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Lærernes utsagn i denne studien kan tyde på at dette ikke er tilfelle.

I lærernes beskrivelser av en 2'er-elev og en 6'er-elev viser lærerne at de gir elevene forskjellige mål ut ifra hvordan de ligger an i forhold til karakterskalaen. 2.er elevene er elever som blir vurdert ut ifra om de deltar i timene og har med seg riktig bekledning. De har lav innsats, dårlige holdninger, og lave ferdigheter. Fair play blir ikke nevnt i beskrivelsene av en 2'er-elev. For å oppnå karakteren høyeste karakter (6) så er derimot elevenes evne til fair play og samarbeid avgjørende. 6'er elevene har også svært gode holdninger, ferdigheter og innsats, men fair play er avgjørende for å gå fra karakter 5 til 6.

## 5.4 Dokumentasjon

Elevene skal være kjent med hva det blir lagt vekt på når karakterer settes. Når det gjelder standpunkt karakteren så har elevene også klagerett og rett på en begrunnelse for karakteren (Utdanningsdirektoratet, 2018b). En viktig del av opplæringen og vurderingen i faget er å gjøre elevene klar over vurderingsgrunnlaget i faget. Dette krever at elevene ofte får tilbakemeldinger på hvordan de gjør det i faget, med tanke på deres ferdigheter, kunnskaper, innsats og evne til samarbeid. Leirhaug og MacPhail (2015) poengterte at det har blitt et forsterket krav til at alt i dagens vurderingspraksis må dokumenteres. Vide kompetansemål gjør det vanskelig å begrunne karakterene på en god måte. Lærerne ble spurt om de opplever et økt dokumentasjonskrav i faget, og om dette er utfordrende. Lærerne ble også spurt om de noen gang har fått klager på karakterer gitt på grunn av dårlig dokumentasjon.

### 5.4.1 Krav til dokumentasjon

Alle lærerne i denne studien sier at kravet til begrunnelse og dokumentasjon på karakteren har økt de siste årene og at dette er svært utfordrende og tidkrevende arbeid. Gunnar som er den informanten som har stått lengst i læreryrket beskriver situasjonen slik:

*«Gjennom min tid har jeg sett at kravet til dokumentasjon og begrunnelse på karakteren har økt. Dette er vanskelig arbeid. Du må ha konkrete begrunnelser på hva du har gjort. Men hvordan skal jeg dokumentere holdning? Innsats? Fair play? Det er jo ikke målbart.»*

Gunnar understreker at dokumentering i faget er utfordrende på grunn av store deler av faget ikke er målbart. Flere av lærerne er enig med Gunnar og sier at vurderingene i faget er subjektive, og at dette er vanskelig å dokumentere. De sier også at fokuset på undervisningen ofte blir å skaffe seg dokumentasjon på vurderingen i stedet for elevenes utvikling. Leirhaug (2016) viste at lærerne prøver ut nye og varierte vurderingsmetoder, men at utprøvingene blir

lite systematiske. Det ser ut til at enkelte lærere gjør dette ut fra opplevde krav til dokumentasjon og det å kunne grunngi karakterer, i stedet for at de knytter det til elevenes læring og forståelse av faget. June har dette å si om dokumentasjon i faget:

*«Jeg opplever at kravet til dokumentasjon har blitt både strengere og vanskeligere de siste årene. Tidligere fikk vi aldri klager på karakteren, men nå får vi jo det. Fylkesmannen svarer da at vi ikke har dokumentert nok i forhold til alle kompetansemålene. Så de kan gjerne få bli med oss i noen timer for å se hvor «enkelt» det er å sette en vurdering ut ifra alle kompetansemålene når du har 27 elever som du skal vurdere samtidig. Derfor mener jeg det hadde vært enklere med mer konkrete kompetansemål.»*

June beskriver her at dokumentasjon er vanskelig siden kompetansemålene er så vide som de er. Skriftlige tilbakemeldinger kan være tidkrevende med tanke på kroppsøvningsfagets tidsramme og at kroppsøvningslæreren ofte har mange elever å forholde seg til. Det påpekes derimot ofte at lærerne bør dokumentere vurderingsarbeidet under hele opplæringen (Vinje, 2008a, Collier, 2011). Dette kan være hensiktsmessig med tanke på en eventuell klage på standpunkt karakteren. Ved skriftlig dokumentasjon på underveisvurdering vil læreren ha dokumentasjon på hvilken tilbakemelding eleven har fått, og ikke bare på at det er blitt gitt underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2018b, Collier, 2011). Erik sier at deres skole nå har et krav om å gi skriftlig tilbakemeldinger og dokumentasjon til alle elevene i alle fag;

*«Fra og med i år har vi på denne skolen fått krav om at vi skal gi elevene skriftlig dokumentasjon i alle fag der vi skal skrive hva eleven gjør godt og hva eleven skal jobbe mer med. Dette skal vi gjøre hvert halvår. Dette fører til utrolig mye jobb spesielt i kroppsøving der målene ikke er tydelige. Vi har også bedt om en forklaring på hva som skal til for å gi en god dokumentasjon på en sluttvurdering. Det finnes jo ingen fasit. Der er det en vei å gå.»*

Hay og Penney (2013) sier det må utvikles gode metoder på didaktisk praksis som tydeliggjør for lærere hvordan formativ vurdering kan bidra til å lette utfordringer med karakter- og sluttvurdering. Hvis ikke vil det være sannsynlig at lærerne vil oppleve et økt fokus på formativ vurdering som en tidstyv i stedet for et godt pedagogisk virkemiddel (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016). Her er det ifølge lærerne i studien en lang vei å gå. Geir påpeker også dette:

*«Utfordringen med vurdering er hvor mye skal jeg dokumentere? Hvor mye skal jeg skrive? Elevene må få god tilbakemelding underveis slik at de har muligheten til å løfte seg. Du skal gi en god tilbakemelding til elevene uten at du skal ta livet av deg selv som lærer. Mange fag og mange elever gjør at det er utfordrende å finne den vurderingsformen som er god nok.»*

Det kan se ut som fagets formål i praksis må gi tapt mot andre krav og forventninger som stilles. Lærerne føler på vurderingsproblematikk og dokumentasjonskrav som igjen overskygget formålet med faget. Dette stemmer også overens med funn i studien til Elnan og Sando (2014), som bekrefter det samme. Erik beskriver at dokumentasjonskravet går på bekostning av lærernes trivsel i det daglige arbeidet med faget:

*«Til og med vi lærere kjenner jo på det at «livslang bevegelsesglede» ja.. hvordan skal vi lærere få til dette når vi selv ikke føler på dette, på grunn av all dokumentasjonen som skal inn.»*

#### **5.4.2 Klager på karakterer**

På standpunkt karakterer har elevene en klagerett og rett på begrunnelse (Utdanningsdirektoratet, 2018b). En viktig del av opplæringen og vurderingen i faget er å gjøre elevene klar over vurderingsgrunnlaget i faget. Seks av studiens syv informanter sier de selv eller en av kollegene har fått klager på standpunkt karakterer. Lærerne har da fått beskjed fra fylkesmannen om å vise dokumentasjon og begrunnelse på karakteren. Dette er som nevnt tidkrevende arbeid, der vide kompetansemål og ikke målbare egenskaper er en del av vurderingsgrunnlaget. Lisa sier:

*«Jeg har fått en del klager der de mener jeg har vært for streng eller ikke begrunner nok. Både fra eleven og foreldrene. De stiller min kompetanse under tvil. Ungen er på landslaget i en idrett, men får «bare» 4 i kroppsøving. Det er mange forestillinger om at hvis man er god i idrett er det samme som å være god i kroppsøving. Dette stemmer nødvendigvis ikke.»*

Lærerne føler vanskelig dokumentering og et forvrengt syn på faget gjør at deres kompetanse blir satt under tvil. Grunnene til dette kan ifølge Leirhaug og MacPhail (2015) være at læringsgrunnlaget i kroppsøving i stor grad påvirkes av samfunnets sterke idretts- og helsediskurser. Collier (2011) sier at elevene bør involveres mer i vurderingsprosessen. Fordelen med dette er at elevene er at elevene forstår hvordan de har blitt vurdert. Det kan

være et mål for læreren å få elevene til å arbeide mer selvstendig med fagkunnskap og læringsmål, noe som igjen kan gjøre elevenes videre læringsprosess mindre avhengig av tilbakemeldinger fra lærer og andre (Engvik, 2013). Lærerne sier også at elevenes klagerett og dagens dokumentasjonskrav gjør at hvis de er i tvil om en karakter som er på vippen så gir de heller en større karakter enn en lavere. Gunnar sier:

*«Jeg gir ikke nødvendigvis karakter for å slippe klager og dokumentasjon, men hvis jeg er i tvil på en karakter så gir jeg oftest eleven en høyere karakter. Kanskje litt påvirket av deres klagerett.»*

Flere av lærerne sier også at dokumentasjonskrav og elevenes klagerett på standpunkt karakteren gjør at det blir lett å ty til testing i undervisningen. En av lærerne sier:

*«Det påvirker mitt arbeid med hvordan jeg legger opp undervisningen fordi jobben med slike klager er stor. Kan bli lett å ty til testing, vi har noen tester som vi kjører på utholdenhet, friidrett osv. fordi det er greit å få noen konkrete tall, både for oss lærere og for elevene.»*

Det står ikke noen steder i læreplanen at eleven skal vise god utholdenhet, spenst, styrke eller løpshastighet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det har derimot vært en tradisjon i faget å legge opp til fysiske tester for å teste disse egenskapene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette bryter med intensjonen med vurderingen i faget noe lærerne også sier, men de føler de er nødt til å ha noe håndfast i dokumenteringen av karakterene.

### **5.4.3 Oppsummering**

Alle lærerne i denne studien sier at kravet til begrunnelse og dokumentasjon på karakteren har økt de siste årene og at dette er svært utfordrende og tidkrevende arbeid. Dokumentering i faget er utfordrende på grunn av store deler av faget ikke er målbare, og at vurderingene i faget er subjektive. De sier også at fokuset på undervisningen ofte blir å skaffe seg dokumentasjon på vurderingen i stedet for å utvikle elevenes kompetanse og oppnå fagets formål. Lærerne etterlyser mer konkrete kompetansemål eller en beskrivelse på hva som skal til for å gi en god dokumentasjon da det i dag ikke finnes en mal eller en fasit. Noen av lærerne sier også at dokumentasjonskravet går på bekostning av deres trivsel i det daglige arbeidet med faget.

Lærerne føler vanskelig dokumentering og et forvrengt syn på faget gjør at deres kompetanse blir satt under tvil. Elevenes klagerett og dagens dokumentasjonskrav gjør også at hvis de er i

tvil om en karakter som er på vippen så gir de heller en større karakter enn en lavere. Det har også gjort et noen av lærerne velger å ty til fysiske eller teoretiske tester i undervisningen. Det står ikke noen steder i læreplanen at eleven skal vise god utholdenhet, spenst, styrke eller løpshastighet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette sier også lærerne at de vet, men føler de er nødt til å ha noe håndfast for å dokumentere karakterene.

## 6.0 Konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å belyse følgende problemstilling: hvordan opplever og praktiserer et utvalg kroppsøvingslærere vurdering med karakterer på ungdomsskolen? Gjennom syv individuelle intervju, har kroppsøvingslærere beskrevet deres opplevelser og erfaringer knyttet til deres vurderingspraksis. Alle lærerne som har deltatt i studien beskriver vurderingsarbeidet i faget som utfordrende.

Det er interessant å høre at alle informantene i studien er enig med Utdanningsdirektoratet (2015b) om fagets formål, der elevene skal finne motivasjon til livslang bevegelsesglede. Lærerne opplever derimot at formålet med faget og dagens kroppsøving i skolen ikke står i stil. De mener at siden elevene skal vurderes, så er det vanskelig å oppnå dette målet med faget. En av informantene definerte også faget som håpløst slik det er nå. Det er dermed delte synspunkter på om elevene bør vurderes med karakter i faget. Lærerne nevner også at skolens rammefaktorer og økonomiske ressurser har en stor påvirkning på hvordan de kan legge opp undervisningen og da hva elevene kan bli vurdert etter. Målene på friluftsliv er spesielt vanskelig å få gjennomført. Ballspill og ballidretter blir ofte fokuset i undervisningen og dermed også i vurderingen. Dette favoriserer elever som er gode på dette.

Store klasser med mange elever gjør vurderingsarbeidet vanskelig, og flere av lærerne innrømmer at teoretiske prøver og ulike tester fremdeles er en viktig del av deres vurderingspraksis. En av lærerne innrømmer at han vurderer ut ifra elevenes forutsetninger, noe man i dagens læreplan ikke skal, med mindre kompetansemålet sier det. Dette kan tyde på at lærerne ikke har endret vurderingspraksisen i tråd med gjeldende forskrifter.

Det er også overraskende at få av lærerne utarbeider vurderingskriterier ut ifra kompetansemålene. Kun to av lærerne i studien lager og skriver ned lokale vurderingskriterier i faget. Dårlig tid er en av årsakene de begrunner dette med. Det er ikke påkrevd å lage slike mål, men det er overaskende at så få av lærerne utvikler slike kriterier for å lette

vurderingsarbeidet. Vurderingen blir da i en viss grad, gitt på grunnlag av magesfølelse og synsing

Det kan virke som om lærerne i denne studien fokuserer på mange av de samme kriteriene og egenskapene når de skal gi elevene vurdering. Ferdigheter, innsats, kunnskap, fair play, oppmøte og holdninger er de egenskapene som de i varierende grad bruker som en del av vurderingsgrunnlaget. Flere av lærerne nevner også begrepet allsidighet og er opptatt av at elevene viser en bred kompetanse. Lærerne setter innsats og fair play høyt i vurderingen. De sier at en elev kan ha svært gode ferdigheter, men uten høy innsats og god fair play, så kan ikke eleven oppnå høy måloppnåelse faget.

Selv om lærerne er ganske enige om hvilke egenskaper de legger til grunn i en karakter, så viser studien et veldig interessant funn. Lærerne vekter disse egenskapene svært ulikt. Det er ikke forskriftsfestet hvor mye hver del skal telle på en karakter, så slik det er nå er det opp til hver kroppsøvingslærer å drøfte og avgjøre dette (Brattenborg & Engebretsen, 2013). De fleste av lærerne knytter vektingen av karakteren til innsats, ferdigheter og fair play. Vektingen av innsats varierer fra 25 – 50 %, elevenes ferdigheter varierer fra 20 – 60 %. Det som er avgjørende er at karakterene er faglig relevante, rettferdige, og sammenlignbare (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Lærernes utsagn i denne studien kan tyde på at dette ikke er tilfelle.

Det er også mye som tyder på at kravet til begrunnelse og dokumentasjon på karakteren har økt de siste årene, og at det er svært utfordrende og tidkrevende arbeid. Dokumentering i faget er utfordrende på grunn av at store deler av vurderingen i faget ikke er målbart, og at vurderingene i faget er subjektive. Fokuset på undervisningen ofte blir å skaffe seg dokumentasjon på vurderingen i stedet for å utvikle elevenes kompetanse og oppnå fagets formål. Noen av lærerne sier også at dokumentasjonskravet går på bekostning av deres trivsel i det daglige arbeidet med faget. De føler deres kompetanse blir satt under tvil. Elevenes klagerett og dagens dokumentasjonskrav gjør også at hvis de er i tvil om en karakter som er på vippen, så gir de heller en større karakter enn en lavere. Dette er også en av grunnene til at lærerne velger å ty til fysiske eller teoretiske tester i undervisningen. Det står ikke noen steder i læreplanen at eleven skal vise god utholdenhet, spenst, styrke eller løpshastighet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette sier også lærerne at de vet, men føler de er nødt til å ha noe håndfast for å dokumentere karakterene. De sier også at slik dokumentasjon er noe elevene og foreldrene godtar.

Lærerne syntes endringene som kom med revidert læreplan i 2012 var til det bedre, men ser også frem til en ny revidering nå, da de mener noen av målene er utdaterte. Lærerne mener at kompetansemålene er for vide og vanskelige å vurdere ut ifra. De mener at kompetansemålene sier lite om hva lærerne skal vurdere, og at det fort blir mye syensing fra lærernes side. De etterlyser konkrete mål i faget slik som det er i de andre fagene i skolen. Det er tydelig at lærernes praksis er veldig forskjellig ut ifra hvordan de leser kompetansemålene, det må dermed stilles spørsmålsteget om dagens praksis er rettferdig.

Som et forslag til videre forskning innenfor vurdering i kroppsøving, hadde det vært interessant å be kroppsøvingslærere utvikle konkrete vurderingskriterier og vektning av disse, ut ifra kompetansemålene. Dette kunne så blitt sammenlignet for å se etter likheter og forskjeller. Det hadde også vært interessant å sammenligne kroppsøvingslæreres oppfatning og erfaring med vurdering, opp imot elevenes erfaringer og opplevelser av vurdering med karakter i faget. Samtidig er ny læreplan på vei, og det vil være interessant å se hva dette innebærer for lærernes vurdering i kroppsøvingsfaget!



# Litteraturliste

- Annerstedt, C. (2010). *Karaktersetting i kroppsøving – problematisk, urettferdig og neppe likeverdig*. I: Steinsholt, K. og Gurholt, K.P. (red): Aktive Liv. Tapir forlag.  
Trondheim
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). «*I have my own picture of what the demands are ...*»: Grading in Swedish PEH- problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16
- Arnesen, T. E., Nilsen A. K. & Leirhaug, P. E. (2013). «*Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.*» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FOU i praksis* 7(3), 9-32.
- Bach, E (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving*. Norges Idrettshøgskole.  
Masteroppgave.
- Baghurst, T. (2014). *Assessment of Effort and Participation in Physical Education*. Physical Educator.
- Bomo, S. (2008). *Implementering av Kunnskapsløftet*. Masteroppgave. Norges idrettshøgskole.
- Borgen, J.S. & Engelsrud, G. (2015). *Hva skjer i kroppsøvingsfaget?* *Bedre skole*, nr. 2, 62-67.
- Brattenborg S. (1995). *Karaktersetting i kroppsøving på ungdomstrinnet: etter elevenes ulike forutsetninger*. Hovedfagsoppgave. Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Brattenborg S, & Engebretsen B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3.utg), Cappelen Damm Akademisk
- Brinkmann S, & Tanggaard L. (2010). *Kvalitative metoder- Empiri og teoriutvikling*, Gyldendal Akademisk

- Collier, D. (2011). *Increasing the value of physical education: The role of assessment*. Journal of Physical Education, Recreation & Dance.
- Dalen M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* (2.utg) Universitetsforlaget.
- Engvik, G. (2010). *Elevvurdering i faget kroppsøving – noen utfordringer*. I Dobsen, S. & Engh, R. (red.). *Vurdering for læring i fag*. Høyskoleforlaget.
- Engvik, G. (2013). *Vurderingspraksiser i kroppsøvingfaget*. I Sandvik, L.V. & Buland, T. (red.). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser: Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen*.
- Forskrift til Opplæringsloven (2018). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (§§ 3-1 – 3-64). Kunnskapsdepartementet.
- Hansen, E. (2013). *Endringer i kroppsøvingfaget- implementering og konsekvenser*. Norges Idrettshøgskole. Masteroppgave.
- Hay, P, & Penney, D. (2013). *Assessment in physical education. A sociocultural perspective*. New York, Oxon: Routledge.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jonskås, K (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Larsen A. (2007). *En enklere metode - veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.

- 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* 20(5), 624-640
- 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. Doktorgradsavhandling fra Norges Idrettshøgskole.
- Lo'pez-Pastor, V. M., Kirk, D, Lorente-Catala'n, E, MacPhail, A, & Macdonald, D (2013). «*Alternative Assessment in PE: A Review of International Literature.*». *Sport, Education and Society* 18.
- Lyngstad, I, Flagestad, L., Leirhaug P.E. & Nelvik, I. (2011). Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving. Utdanningsdirektoratet -rapport.
- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). *Assessment and grading in physical education*. *Journal of teaching in physical education*, 13(4).
- Moen, K.M. & Green, K. (2014). *Neither shaking nor stirring: A case-study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education*. *Sport, Education and Society* 19(4), 415-434
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. R. Kalleberg (Red.), Retningslinjer – NESH. Lastet ned fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-oghumaniora/N>
- Norges fotballforbund. (2019). Fair play. Samfunnsansvar og verdier. Lastet ned fra: <https://www.fotball.no/fotballens-verdier/fair-play/>
- Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). (2018). Må jeg melde prosjektet mitt? Lastet ned fra: <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/index.html>

NOU 2015:8. (2015). Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser. Norges offentlige utredninger.

Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen*. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP Rapport 16, 2010).

Resh, N. (2009). *Justice in grades allocation: Teachers' perspective*. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12, 315-325.

Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I.D., Aaslid, B.E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser – Delrapport 1 fra prosjektet; Forskning på individuell vurdering i skolen Trondheim: NTNU; SINTEF*.

Siedentop, D & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4 utg.) California USA: Mayfield Publishing Company.

Skaalvik E.M. & Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena- Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Stokke, K.H., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E.L. (2008). *Evaluering av vurdering for læring: Underveisrapport fra følgeforskningen «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2009). *Utdanningsdirektoratets anbefalinger om tiltak knyttet til vurdering*. Fra; *Bedre vurderingspraksis- sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet*.

Lastet ned fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Bedre-vurderingspraksis-sluttrapport-fra-Utdanningsdirektoratet-2009/>

- Utdanningsdirektoratet (2015a). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04) Lastet ned fra:  
<https://www.udir.no/k106/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). Udir 8- 2012. Endringer i faget kroppsøving. Rundskriv.  
Lastet ned fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet (2015c). Kroppsøving- veiledning til læreplan. Artikkel. Lastet ned fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
- Utdanningsdirektoratet (2016). Å forstå kompetanse. Artikkel. Lastet ned fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet (2018a). Individuell vurdering Udir-5-2016. Rundskriv. Lastet ned fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/>
- Utdanningsdirektoratet (2018b). Standpunktvurdering. Artikkel. Lastet ned fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>
- Utdanningsforbundet (2013). Elevvurdering i skolen. Utdanningsforbundets politikkdokument.  
Lastet ned fra:  
<https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Elevvurdering%20i%20skolen%202013.pdf>
- Vinje. E. (2008a). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media AS.
- Vinje. E. (2008b). *Urettferdig vurderingspraksis i kroppsøving*. Lektorbladet. Magasin for fag, kultur og utdanning. Nr. 5. 2008. 7.årgang.
- Vinje E. (2012). Vurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet. Nettside:  
Bedregymkarakterer.no. Lastet ned fra: <http://bedregymkarakterer.no/>
- Vinje. E. (2016). Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer. Cappelen Damm Akademisk

## **Vedlegg: oversikt**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv: informasjon om studien

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Kompetansemål i kroppsøving etter 10. års trinn

Vedlegg 5: NSD personvern: Tilbakemelding på meldeskjema

## Vedlegg 1. Informasjonsskriv: informasjon om studien

Joakim Tangstad

Iduns veg 37. 7725 Steinkjer

[Tangstad94@hotmail.com](mailto:Tangstad94@hotmail.com)

40603814

01.01.2019

### **Informasjon om studien: Karaktervurdering i kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen**

Studien er en intervjuundersøkelse blant kroppsøvfingslærere på ungdomsskoletrinn.

Bakgrunnen for undersøkelsen er at vurdering og karaktersetting i kroppsøving er et tema som har blitt diskutert mye opp igjennom årene. I kroppsøving er grunnlaget for vurdering endret flere ganger med ulik vektning av innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, teori og forutsetninger. Studien har som formål å belyse kroppsøvfingslæreres erfaringer og syn på vurdering med karakter i faget.

Hva innebærer undersøkelsen?

Undersøkelsen innebærer å delta i et individuelt intervju (ca. 30-40 minutter), som tas opp på digital lydfil. Intervjuet transkriberes og bearbeides av meg. Tidspunkt for intervjuet avtales med hver enkelt. Intervjuet gjennomføres på din skole eller på et annet sted som gjør det enkelt for deg å delta.

Hva skal data brukes til?

Data skal brukes i min mastergradsoppgave som har tittelen: Vurdering i Kroppsøving. Avsluttende eksamen avlegges ved Nord Universitet.

Hvordan behandles data?

Data behandles konfidensielt og i samsvar med bestemmelser om personvern. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst å trekke deg ut uten å oppgi grunn. Det transkriberte datamaterialet vil ikke inneholde direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. Lydfilen slettes ved prosjektslutt juni 2019, og datamaterialet vil da være anonymisert.

Min veileder på oppgaven er førsteamanuensis Idar Lyngstad ved fakultet for lærerutdanning, kunst og kultur på Nord universitet studiested Levanger. Han kan kontaktes på epost: [idar.k.lyngstad@nord.no](mailto:idar.k.lyngstad@nord.no).

Hilsen

Joakim Tangstad



## Vedlegg 2. Samtykkeerklæring

### **Samtykkeerklæring**

Jeg gir med dette mitt samtykke til å delta i studien: Karaktervurdering i kroppsøvningsfaget på Ungdomsskolen

Jeg er kjent med studiens formål.

Innsamlede data behandles konfidensielt og i henhold til bestemmelser om personvern.

Lydopptak av intervjuet slettes etter at oppgaven er avsluttet.

Jeg har muligheten til når som helst å trekke meg fra studien.

Sted og dato

Underskrift

-----

-----

# Intervjuguide

Introduksjon

Har informanten noen spørsmål før intervjuet starter?

Båndopptaket starter

## **Informasjon om informanten:**

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
2. Hvilken utdanning har du?
3. Hvor mange år har du jobbet som kroppsøvlingslærer?
4. Hvordan vil du beskrive deg selv som kroppsøvlingslærer?

## **Tema 1: Faget kroppsøving og arbeid med vurdering**

1. Hvordan vil du beskrive faget kroppsøving?
2. Hva mener du er formålet med kroppsøvlingsfaget?
3. Hva mener du som kroppsøvlingslærer om dagens vurderingspraksis, dvs. vurdering med karakter i faget?
4. Kan du si litt om hvordan du arbeider med vurdering i faget?
5. Hvilke vurderingsformer bruker du i kroppsøvlingsfaget?  
Oppfølging: Teoretiske/fysiske ferdighetstester, skjemaer i/etter undervisning?
6. Hvordan sikrer du at du får et vurderingsgrunnlag på hver enkelt elev?  
Oppfølging: Utfordrende?
7. Opplever du noen utfordringer med vurderingsarbeidet?

## **Tema 2: Læreplan og kompetansemål**

8. Hva legger du i begrepet kompetanse i faget?
9. Hva synes du om kompetansemålene i faget?
10. Hvordan jobber du med kompetansemålene i faget i forhold til vurdering?  
Oppfølging: Utformer du egne vurderingskriterier?

11. Hva legger du vekt på når du skal gi en elev karakter i faget?  
Oppfølging: Forklar hva du legger i begrepene. F.eks. innsats. Kan du gi en prosentvis inndeling i hvordan du vektlegger en karakter?
12. Hvordan praktiserer du undervisvurdering i faget?
13. Hvordan arbeider du/dere med den nasjonale læreplanen i faget med tanke på vurdering?  
Oppfølging: Er det noe samarbeid lokalt? Felles retningslinjer på noe nivå?  
Kommunalt, team?

### **Tema 3: Karakterer**

14. Hvordan skiller du karakterene fra hverandre?
15. Hvordan vil du definere en 2`er elev?
16. Hvordan vil du definere en 6`er elev?
17. Hva med karakterene imellom? Hvordan skiller du disse?  
Oppfølging: Forskjellen på karakter 3-4, 4-5? Hva skal til for å gå fra 5 til 6?
18. Sammenligner du elevene med hverandre?  
Oppfølging: På hvilken måte?
19. Hvilket syn mener du at elevene har på karakteren i kroppsøving?  
Oppfølging: En form for motivasjon eller press?

### **Tema 4: Dokumentasjon**

20. På hvilken måte opplever du et krav til dokumentasjon på kroppsøvingskarakterer?  
Oppfølging: Er det vanskelig å dokumentere?
21. Har du noen gang fått klager på karakterene du har gitt?  
Oppfølging: Hva har disse klagene gått ut på?
22. Har du noen gang gitt høyere karakterer til en elev enn de kanskje fortjener for å slippe klager/ krav til dokumentasjon?
23. Påvirker behovet for dokumentasjon deg i hvordan du legger opp undervisningen og vurderingsarbeidet?  
Oppfølging: Faglige vurderingskriterier vs. dokumentering målinger/testing for dokumentasjon. Strid imot retningslinjene?
24. Hva gjør du for å gi mest mulig rettferdige karakterer?

## **Avslutning**

Har du noen andre tanker knyttet til vurderingsarbeid eller er det noe annet du har lyst til å legge til?

## Vedlegg 4. Kompetansemål i kroppsøving etter 10. års trinn

### **Kompetansemål i kroppsøving etter 10. års trinn**

#### **Idrettsaktivitet**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar
- utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn
- svømme ein lengre distanse basert på eiga målsetjing
- praktisere fair play ved å bruke eigne ferdigheter og kunnskapar til å gjere andre gode
- trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar
- forklare og utføre livberging i vatn
- forklare og utføre livbergande førstehjelp

#### **Friluftsliv**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjere greie for andre måtar å orientere seg på
- praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø og gjere greie for allemannsretten
- planleggje og gjennomføre turar til ulike årstider, også med overnatting ute

#### **Trening og livsstil**

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke leik og ulike treningsformer for å utvikle eigen kropp og helse
- praktisere og forklare grunnleggjande prinsipp for trening
- forklare samanhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse
- forklare korleis ulike kroppsideal og ulik rørslekultur påverkar trening, ernæring, livsstil og helse
- førebyggje og gje førstehjelp ved idrettsskadar

## Vedlegg 5. NSD personvern: Tilbakemelding på meldeskjema

### FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet, vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

### VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

### 1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring

- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samsvarer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

## 2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 14.6.2019.

## 3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET



NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa