



# Mastergradsoppgave

## **«Det her gjør jeg bare for å få en karakter»**

Elevers erfaringer og meninger om vurderingspraksis, alternative vurderingsuttrykk og karaktervurderingens innflytelse på motivasjonen for å oppnå hovedmålene i kroppsøving i videregående skole

## **"I'm Doing This Just for the Grade"**

Students' Experiences of and Opinions on Assessment Practices, Alternative Forms of Assessment, and the Effect of Grade Assessment on the Motivation to Achieve the Main Aims of Physical Education in Upper Secondary Schools

**Åshild Hestness Gjertsen**

MKØD0606

Mastergradsoppgave i kroppsøvings- og idrettsvitenskap

Lærerutdanning  
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015





**HINT**

## **SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTEROPPGAVE**

**Forfatter:** Åshild Hestness Gjertsen

**Norsk tittel:** «Det her gjør jeg bare for å få en karakter»  
Elevs erfaringer og meninger om vurderingspraksis, alternative vurderingsuttrykk og karaktervurderingens innflytelse på motivasjonen for å oppnå hovedmålene i kroppsøving i videregående skole

**Engelsk tittel:** "I'm Doing This Just for the Grade"  
Students' Experiences of and Opinions on Assessment Practices, Alternative Forms of Assessment, and the Effect of Grade Assessment on the Motivation to Achieve the Main Aims of Physical Education in Upper Secondary Schools

**Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv**

**Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre  
Kan frigis fra: \_\_\_\_\_**

**Dato: 01.12.2015**

**Åshild Hestness Gjertsen**

## **FORORD**

Hipp hurra ... jeg er ferdig!

Men på mange måter er ikke masteroppgaven et avsluttet prosjekt ... men et påbegynt. For jeg håper at prosessen med å utvikle faget kroppsøving til beste for den enkelte elev, både de som motiveres av mestring, velvære eller er amotiverte, vil fortsette. Jeg har lært masse og fått inspirasjon som jeg vil ta med i jobben min på «grasrota» som kroppsøvingslærer i vgs. Samtidig håper jeg at mine funn og innspill vil bli lagt merke til og brukt av dem som jobber med utvikling av kroppsøvingfaget på høyere nivå.

Studien hadde ikke blitt til uten mine informanter. Jeg vil takke for at dere tok dere tid midt i eksamenstiden på Vg3. Dere var alle veldig åpne og positive og gav meg meget gode bidrag til studiet. En takk går også til rektor og kroppsøvingslærer ved skolen der informantene var elever, for positiv respons på min forespørsel og god tilrettelegging for gjennomføring.

Det har til tider vært krevende å balansere deltids-masterstudier til beste for familien, barnefødsler, husbygging og jobben min. Heldigvis har jeg hatt flere gode støttespillere rundt meg disse årene. Jeg vil gjerne takke min mor og far og Vendel Marie spesielt som gjorde det mulig å starte på studiet så tidlig som jeg gjorde. En stor takk til dere på Ytterøya og Skogn for supert husvære alle gangene jeg var på «samling» på Levanger. Takk også til Kristin og Bertrand for eget kontor i Harstad med full kost og losji i innspurten i Harstad.

Jeg vil SÆRLIG takke min veileder Idar Kristian Lyngstad. Du har vært meget tilgjengelig og imøtekommende, faglig dyktig og ikke minst tålmodig i forbindelse lange telefonsamtaler, lesing av tekst og enda lengre mail. Jeg har også satt stor pris at du har tilrettelagt for meg i forbindelse med at jeg bor i Tromsø og Høgskolen og du holder til på Levanger.

Den ALLER største takken går til mine nærmeste; Ludvig, Anna og Alfred som lurte på når jeg er ferdig med masteren. Jeg har jo holdt på med den hele livet deres. Takk kjæreste Øystein. Du har hjulpet og støttet meg så utrolig mye. Du ble til slutt så engasjert i temaet mitt at vi sammen har skrevet en artikkel om vurdering i kroppsøving (Gjertsen & Gjertsen, 2015).

**Tromsø, november 2015**

**Åshild Hestness Gjertsen**

## SAMMENDRAG

Målet med studiet er å belyse og drøfte om vurdering kan være en av årsakene som forhindrer elever i å nå hovedmålet med kroppsøving om å bli inspirert til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Udir., 2012a). Studiet etterspør erfaringer og meninger elever i videregående skole har om vurdering i kroppsøvingsfaget og hva de mener om eventuelle alternative vurderingsuttrykk som sluttvurdering. Elevene blir også spurt om hvilken innflytelse karaktervurdering har på motivasjonen deres for å oppnå hovedmålene i faget.

Det er gjennomført kvalitative intervju med 8 elever på Vg3 ved studiespesialiserende utdanningsprogram på videregående skole. Intervjumaterialet blir analysert opp mot teori om vurdering og motivasjon som «self-determination theory» (SDT) (Deci & Ryan, 1985), «achievement goal theory» (AGT) (Nicholls, 1989) samt med henblikk på distinksjonen mellom lykkefølelsene «eudaimonic well-being» (EWB) og «hedonic well-being» (HWB) (Kahnemann 1999; Vittersø, Søholt, Hetland, Alekseeva & Røysamb, 2009). Vurdering blir også plassert i forhold til hovedmålet i kroppsøvingsfaget gjennom Bernsteins kunnskapskodeteori (Bernstein, 1974; Hovdenak, 2007) og problematisert. Dette er utgangspunktet for drøfting av i hvilken grad motivasjon bør tillegges større vekt i en debatt om organisering og vurdering i faget.

Informantene i studiet beskriver et kroppsøvingsfag med høyt aktivitetsfokus, skeivfordeling i forhold til tidsbruk på de ulike kompetansemålene og bruk av fysiske tester.

Underveisvurdering er lite gjennomført eller kjent for informantene, selv om alle hadde hatt fagsamtale og egenvurdering gjennom egentreningsperioden. Dette viser at *vurdering for læring* er svakt implementert i faget. Informantene likestiller vurdering med det å få karakter og er i hovedsak motivert av sluttvurdering. Dette viser at summativ vurdering blir sett på som den mest sentrale vurderingsformen. Seks informanter mener at innsats burde vektlegges mest i vurderingen.

Studien viser at det ikke er samsvar mellom fagets mål og innhold sett i lys av Bernsteins kunnskapskodeteori og det at eleven skal ha karakter- og sluttvurdering i faget.

Hovedfunnene viser at informantene ser flere ulemper enn fordeler med vurdering. Syv informanter er positive, og fem informanter synes dagens vurderingsform bør skiftes ut og

heller bestå av sluttvurderingen bestått/ikke bestått. Tre informanter vil heller beholde dagens karaktersystem. Dette indikerer at det blant informantene er en positiv holdning til å prøve ut en alternativ vurderingsordning bestående av sluttvurderingen bestått/ikke bestått.

Hovedkonklusjonen i studiet viser at motivasjon er en sentral faktor for å kunne nå hovedmålet i kroppsøvfingsfaget. Resultatene viser at elever motiveres ulikt av vurdering. Elevenes motivasjonsmessige respons på vurdering er derfor bestemmende for om vurderingen virker fremmende eller ødeleggende med tanke på å nå hovedmålet med faget.

Begrepene «mestringsmotivasjon» og «velværemotivasjon» blir forklart og drøftet på bakgrunn av teori og empiri. I fortsettelsen av dette argumenteres det for en todeling av kroppsøvfingsfaget der elevene kan velge retning på bakgrunn av egen motivasjon og interesse. En slik todeling vil også medføre konsekvenser for vurderingen. Mine funn antyder at i den ene valgretningen bør det være fokus på mestring og mål, gjerne selvbestemte mål. Her vurderes innsats og måloppnåelse med karakter. I den andre valgretningen anbefales fokus på velværet i det å bevege seg og på trivsel. Dette bør være et emne uten vurdering med karakter, for eksempel vurderingen bestått/ikke bestått.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, videregående skole, elevvurdering, undervis- og sluttvurdering, alternative vurderingsuttrykk, motivasjon, Bernsteins kunnskapskode

## ABSTRACT

The aim of the study is to throw light on and critically discuss assessment practices in relation to the main aims of the curriculum of Norwegian Physical Education (PE). Those aims are to give inspiration to a physically active lifestyle and life-long joy of motion (Udir., 2012a). The study enquires into experiences and opinions of a group of students in upper secondary school regarding assessment in PE generally, and regarding alternative systems of final assessment specifically. Students are asked, with various theories of motivation as a backdrop, about the effect of grade assessment on their motivation for the subject.

The study builds on eight qualitative interviews with third year students in the general studies program. The material is analysed by means of theories of assessment and motivation such as «self-determination theory» (SDT) (Deci & Ryan, 1985), «achievement goal theory» (AGT) (Nicholls, 1989), as well as by means of psychological theory that distinguishes between «eudaemonic well-being» (EWB) and «hedonic well-being» (HWB) (Kahnemann 1999; Vittersø, Sørholt, Hetland, Alekseeva & Røysamb, 2009). The relation between assessment practices and the main aims of the curriculum is also analysed by means of Bernstein's code theory (Bernstein, 1974; Hovdenak, 2007). The findings in this part make up a point of departure for a discussion about whether student motivation may perhaps be underestimated in the organisation of the subject, especially concerning assessment practices.

The informants of the study describe PE classes with strong focus on activity, imbalance in regard to time spent on various competence aims, and the use of physical tests. Formative assessment is practiced (or recognised as practiced) only to a low degree, even if all students had participated in subject talks with the teacher and practiced self-assessment through the individual training period. This shows that *assessment for learning* is weakly implemented in the subject. The informants think of assessment as equivalent with receiving a grade, and are mainly motivated by the final assessment. This shows that summative assessment is regarded as the most central form of assessment. Six informants think that effort should be weighted most in the assessment.

The study shows inconsistency between the aim of the subject and its content when regarded in the light of Bernstein's code theory, and the fact that the student is to be given a final grade assessment in the subject.

A main finding is that the informants see more drawbacks than advantages with assessment. Seven informants are positive to, and five informants are decisive in saying that the current form of assessment should be displaced by the final assessment form “passed/not passed” (P/NP). Three informants would prefer to keep the current form of assessment. This indicates that amongst the informants there is a positive attitude to test the alternative assessment form P/NP.

The main conclusion of the study is that motivation is a central factor for nearing the main aim of PE as given in the Norwegian curriculum. The results show that graded assessment has varied impact on the motivation of students. Those differences suggest that graded assessment may be both constructive and destructive for moving towards the main aim of the subject and students’ well-being in PE classes.

The concepts «mestrings- og velværemotivasjon» («motivation by mastery» and «motivation by (hedonic) well-being») are discussed by means of theory and data. An argument is presented for reorganising PE courses so that students may choose between two variants based on motivation and interest. This sort of reorganisation would also have to affect assessment practices. My findings suggest that one variant should focus on mastery and goals, preferably self-determined goals. In this variant effort and goal achievement is given graded assessment. The recommendation for the other variant is to focus on the well-being of motion, as well as on social comfort. This should be a course without graded assessment. One alternative for this course is to use the P/NP assessment.

**Keywords:**

Physical education, Upper secondary school, Student assessment, Formative and summative assessment, Alternative assessment forms, Motivation, Bernstein’s code theory.

# INNHold

Forord .....	3
Sammendrag .....	4
Abstract .....	6
Innhold .....	8
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av tema .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Forskningsperspektivet .....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Strukturen i studiet .....</b>	<b>14</b>
<b>2. TEORETISK PERSPEKTIV .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Vurdering i kroppsøving i videregående skole .....</b>	<b>15</b>
2.1.1 Vurdering i kroppsøving - tidligere forskning .....	15
2.1.2 Vurdering av- og for læring .....	19
<b>2.2 Vurdering i kroppsøving i lys av begrepet kunnskapskode i Bernsteins teori .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 Vurdering i ulike motivasjonsteoretiske perspektiv .....</b>	<b>25</b>
2.3.1 Indre-, ytre- og amotivasjon .....	25
2.3.2 Vurderingens plass i ulike motivasjonsteorier .....	27
<b>2.4 Kompetanseutviklingsfag og/eller velværefag og vurderingens rolle .....</b>	<b>30</b>
2.4.1 Mestrings- og/eller velværemotivasjon i et vurderingsperspektiv .....	30
<b>3. PROBLEMSTILLINGER .....</b>	<b>32</b>
<b>4. METODE .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1 Valg av forskningstilnærming .....</b>	<b>33</b>
<b>4.2 Kvalitativ forskning .....</b>	<b>34</b>
4.2.1 Kvalitativt forskningsintervju .....	34
<b>4.3 Forskerrollen .....</b>	<b>35</b>
4.3.1 Å forske i egen kultur .....	36



<b>4.4 Utvalg</b> .....	<b>37</b>
<b>4.5 Gjennomføring av undersøkelse</b> .....	<b>38</b>
4.5.1 Rekruttering og førstegangskontakt .....	38
4.5.2 Intervjuguide og prøveintervju .....	39
4.5.3 Gjennomføring av intervju .....	39
<b>4.6 Datamaterialet</b> .....	<b>40</b>
4.6.1 Transkripsjon av intervjuene .....	40
4.6.2 Analysearbeid .....	41
4.6.3 Fremstilling og presentasjon av datamaterialet .....	42
<b>4.7 Kvalitetskontroll</b> .....	<b>44</b>
4.7.1 Reliabilitet .....	44
4.7.2 Validitet .....	45
4.7.3 Generaliserbarhet .....	45
<b>4.8 Forskningsetiske overveielser</b> .....	<b>46</b>
<b>5. RESULTAT OG DRØFTING</b> .....	<b>46</b>
<b>5.1 Presentasjon av informantene</b> .....	<b>47</b>
<b>5.2 Elevenes erfaringer med vurderingspraksis i kroppsøving</b> .....	<b>48</b>
5.2.1 Hvilke kompetansemål er vektlagt .....	48
5.2.2 Testing .....	49
5.2.3 Innsats, forutsetninger og ferdigheter .....	50
5.2.4 Underveis- og sluttvurdering .....	52
<b>5.3 Elevenes mening om vurdering med karakter og alternative vurderingsuttrykk</b> .....	<b>53</b>
5.3.1 Fordeler og ulemper med vurdering med karakter .....	54
5.3.2 Elevenes syn på hva som bør vektlegges i vurderingen .....	55
5.3.3 Elevenes syn på alternative vurderingsuttrykk i sluttvurderingen .....	56
5.3.4 Elevens syn på fremtidens vurderingsform .....	59
<b>5.4 Hensikten med vurdering, og kroppsøving og vurdering i lys av Bernsteins kunnskapskodeteori</b> .....	<b>60</b>
5.4.1 Elevenes forståelse av hensikten med vurdering i faget .....	61
5.4.2 Vurdering i kroppsøving sett i forhold til Bernsteins kunnskapskodeteori .....	61

<b>5.5 Elevenes meninger om vurdering og motivasjon .....</b>	<b>63</b>
5.5.1 Elevenes syn på egen motivasjon for faget og motivasjonens betydning .....	64
5.5.2 Elevenes syn på undervisvurdering som motivasjonsfaktor .....	66
5.5.3 Elevenes syn på sluttvurdering som motivasjonsfaktor .....	67
<b>5.6 Drøfting av to utsagn .....</b>	<b>69</b>
5.6.1 I lys av elevenes svar: Drøfting av utsagn om karaktervurdering er ødeleggende i forhold til læreplanens hovedmål .....	69
5.6.2 I lys av elevenes svar: Drøfting av utsagnet om at det eksisterer et spenningsforhold i kroppsøvingsfaget .....	71
<b>6 KONKLUSJON .....</b>	<b>74</b>
<b>6.1 Videre forskning .....</b>	<b>77</b>

## LITTERATURLISTE

- Vedlegg 1: Intervjuguide
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene
- Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informantene
- Vedlegg 4: Samtykkeerklæring
- Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

## INNLEDNING

*«Det er dritt, det trenger ikke å være på skolen. Det skulle vært et valgfag», sier Alice, en av mine informanter i denne studien om vurdering i kroppsøving. Hun er ikke alene. Mellom 20-30% av elevene i videregående skole (vgs) har en negativ innstilling til kroppsøving (Wiken, 2011; Granmo, Hoel, Lindblad, Niolsen & Veien, 2015). «Når faget forbindes med indre uro og angst hos enkelte elever, er dette signaler på at noe bør endres i forhold til hvordan faget praktiseres her til lands» (Simonsen, 2013: 96). Det kan være mange og komplekse årsaker til elevers negative innstilling til faget. Hugo, en annen informant i studien, er kanskje på sporet når han sier: «Jeg synes egentlig at den konstante vurderingen i gym gjør sånn at jeg liker faget mye mindre. Det tar veldig mye ut av moroa i det.»*

Danning av mennesket til å bli et innsiktsfullt, moralsk og selvstendig vesen, er et av samfunnets og dermed pedagogikkens overordnede mål (Servan, 2000). I formålet med det allmenndannende kroppsøvingsfaget beskrives «rørslekultur i form av lek, idrett, dans og friluftsliv» som en del av «den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet» (Udir., 2012a). Hovedformålet med faget er å «inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» gjennom å ha fokus på at elevene skal oppleve «glede, mestring og inspirasjon» i ulike aktiviteter og sammen med andre (Udir., 2012a). Dette skal være med å bygge selvtillit, selvforståelse og egen identitetsfølelse samtidig som det skal fremme fair play og respekt for hverandre. Hovedmålet er dermed noe mer enn det som kan måles og vurderes i for eksempel helse, ferdigheter og kunnskap, og sier mye om fagets egenart.

Denne oppgaven har fokus på vurdering i kroppsøving ut i fra elevens perspektiv. Jeg belyser og drøfter om vurdering kan være en av årsakene som forhindrer mange elever i å oppleve at kroppsøving inspirerer dem til en fysisk aktiv livsstil, livslang bevegelsesglede og opplevelse av glede, mestring, selvtillit, selvforståelse og en positiv oppfatning av egen kropp. Jeg drøfter også om vurdering og karaktersetning i kroppsøving kan være ødeleggende i forhold til formålet med faget. Årsaken er at for mange elever kan vurdering underveis og det å få en sluttvurdering, ødelegge motivasjonen for faget og aktivitetsgleden og gjøre dem mindre trygge på egen kropp og egen verdi. For å belyse dette bruker jeg svar fra elevinformantene om deres erfaringer og meninger om vurdering. Jeg tar utgangspunkt i ulike motivasjonsteorier og plasserer vurdering i forhold til hovedmålet i kroppsøvingsfaget i Bernsteins kunnskapskodeteori (Bernstein, 1974; Hovdenak, 2007). Jeg presenterer indre-, ytre- og

amotivasjon sammen med motivasjonsteoriene «self-determination theory» (SDT) (Deci & Ryan, 1985) og «achievement goal theory» (AGT) (Nicholls, 1989). I tillegg bruker jeg lykkedefølelsene «eudaimonic well-being» (EWB) og «hedonic well-being» (HWB) for å underbygge påstanden min om at det finnes to ulike kilder til motivasjon i kroppsøving (Kahnemann 1999; Vittersø, Søholt, Hetland, Alekseeva & Røysamb, 2009). Gjennom dette etablerer jeg begrepene «mestrings- og velværemotivasjon» for å argumentere for en todeling av faget, noe som får konsekvenser også for vurderingen i faget.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

En del av bakgrunnen min for valg av tema, er at 4 videregående skoler i Østfold har utprøvd et todelt kroppsøvingsfag som del av et større prosjekt. Der kan eleven velge mellom «idrettsglede», som har mer fokus på idrettslige ferdigheter enn «bevegelsesglede», som legger mer vekt på deltagelse, innsats, holdninger, aktivitetsnivå og prosess (Rosenvinge, 2013; Mathiassen, 2013; Husebye & Tangen, 2013). Dette er et prosjekt som engasjerer meg. Foreløpige resultater fra delprosjektet viser at flere elever deltar i kroppsøvingsundervisningen, motivasjonen deres har blitt mer indre regulert, gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever har blitt utviklet og elevenes selvoppfatning gjennom kroppslig mestring har blitt forsterket blant flere av elevene. Det ser også ut til at flere elever har endret sitt syn på ferdighetsbegrepet, fra et statisk til et mer dynamisk syn (Husebye & Tangen, 2013).

*«Kroppsøvingsfaget er det viktigste faget i skolen. ... det at en elev mislykkes i kroppsøving kan få langt større konsekvenser for både individ og samfunn, enn om eleven ikke fikser «Pytagoras` læresetning» eller «alle byene i Belgia»» (Myhre, 2011: 3).*

Dette sitatet sier også noe om mitt engasjement etter flere år som kroppsøvingslærer i vgs, og er en del av bakgrunnen for at jeg velger å belyse et utfordrende område som vurdering er, innenfor faget. Som kroppsøvingslærer møter jeg mange elever som har en negativ innstilling til faget av ulike årsaker, og ønsket om å kunne tilrettelegge bedre for dem er stort. Flere av disse elevene mener: *«Gymundervisningen på skolen er blant de viktigste arenaene for å lære barn og unge og hate alt som har med trening å gjøre, og gjerne sin egen kropp i samme slengen»*, et utsagn som stod i kommentarfeltet etter en artikkel om Tangen videregående skole som også praktiserer interessedelt kroppsøving (Stensland, 2014; Omdal, 2015).

Utsagnet fortsetter slik: «*All ære til de som tenker nytt og gjør gym til noe annet enn et veie-, måle-, konkurrerefag.*» Viktigheten av faget og ønsket om å bidra til at elever blir motivert og får gode opplevelser i kroppsøving, er en stor del av bakgrunnen og motivasjonen min for valg av temaet vurdering i kroppsøving. I tillegg ønsker jeg om mulig å være med og bidra til å endre kroppsøvingfaget i riktig retning. Det at det etterlyses forskning på området, og da særlig fra elevperspektivet, har også vært en motivasjon for meg til å gjøre dette studiet.

## **1.2 Fra forskningsperspektiv til problemstilling**

Flere forskere har pekt på at vurdering i kroppsøving er et område med svekket validitet, lite konsensus og en utvikling som går sakte (Leirhaug & MacPhail, 2015; Palm, 2014; Arnesen, Nilsen & Leirhaug 2013, Hay & Penney, 2013). Dette kan ha sammenheng med at *vurdering for læring* (VFL) har vanskeligheter med å bli implementert i faget (Persen, 2008; Vinje, 2008; Mørken, 2010; Græsholdt, 2011; Lòpez-Pastor, Kirk, Lorente-Catalân, MacPhail & Macdonald, 2013; Leirhaug & MacPhail, 2015; Palm, 2014; Leirhaug & Annerstedt, 2015), og at summativ vurdering blir sett på som den mest sentrale vurderingsformen (Persen, 2008; Engh, 2010 i Dobsen & Engh; Stølen, 2014). Palm (2014) mener det er fagets aktivitetsfokus, som sitter dypt i kroppsøvingkulturen, som hindrer implementeringen av VFL.

Etter gjennomgangen av litteratur om vurdering i kroppsøving, viser det seg at det er gjort lite forskning på masternivå og ingenting på doktorgradsnivå i Norge fram til 2010 (Jonskås, 2010). De fleste studiene har lærernes oppfatninger av vurdering i fokus, noe som også er tilfelle internasjonalt (Hay, 2006). Etter dette er det gjort noe mer forskning med elevperspektivet i fokus (Risøy, 2013; Simonsen, 2013; Stølen, 2014; Palm, 2014; Sandvik & Buland, 2014; Granmo, Hoel, Lindblad, Niolsen & Veien, 2015; Leirhaug & Annerstedt, 2015). Jeg ønsker å fremme elevperspektivet gjennom å få svar på hvilke erfaringer og meninger elever i vgs har om vurderingspraksis i kroppsøving, og hva de mener om eventuelle alternative vurderingsuttrykk i sluttvurderingen.

Hvordan kroppsøvingfaget oppleves og hva slags betydning det har for den enkelte elev er nært knyttet til motivasjon (Pintrich & Schunk, 1996; Jakobsen, 2012; Mathiassen, 2013; Elnan & Sando, 2013; Ryan, 2014; Stølen, 2014). Elevenes holdninger og innsats må derfor forstås ut i fra dette samspillet. Jeg vil derfor også belyse på hvilken måte karaktervurdering har innflytelse på elevenes motivasjon for å oppnå hovedmålene i kroppsøving. Til slutt i

oppgaven drøfter jeg i hvilken grad motivasjon bør få vekt i en debatt om organisering og vurdering i faget. Dette gjøres ved å reflektere over følgende to utsagn:

*«Karaktervurdering i kroppsøving kan være ødeleggende i forhold til læreplanens overordnede mål i faget for elever som blir motivert av trivsel og velvære eller er amotiverte.»*

*«Alle anstrengelsene for å få til «vurdering for læring» er mislykkede forsøk på å forene de to aspektene ved faget: man burde heller erkjenne at det eksisterer et spenningsforhold i faget, og lage valgbare varianter, også for vurderingen i faget.»*

### **1.3 Strukturen i oppgaven**

Kapittel 1 inneholder en kort presentasjon av problemområdet og studien sitt tema i tillegg til bakgrunnen for valg av tema. Hovedlinjene i forskningsstatusen på feltet blir presentert kort. Kapittel 2 viser de teoretiske perspektivene studien bygger på. Dette er teori om vurdering i kroppsøving, vurdering og kroppsøving plassert i Bernsteins kunnskapskodeteori, vurdering i ulike motivasjonsteoretiske perspektiv før dette oppsummeres ved at noen «ny» teori etableres.

Kapittel 3 er en presisering av problemstillingene i studiet.

Kapittel 4 presenterer og begrunner de metodiske valgene som er gjort før, under og etter den empiriske undersøkelsen. Materialet blir også kvalitetsdrøftet.

Kapittel 5 presenterer resultatene og drøfter disse underveis. Mot slutten samles trådene gjennom drøfting av to utsagn.

Kapittel 6 sammenfatter hovedfunnene i studien og det fremstilles en konklusjon. Aktuell fremtidig forskning på samme felt vil også få plass her.

## **2. TEORETISK PERSPEKTIV**

Det teoretiske rammeverket for studiet blir presentert med tanke på å belyse problemstillingene fra ulike innfallsvinkler. Den første fra vurderingsperspektivet i seg selv, den andre ved å plassere vurdering i kroppsøving i Bernsteins teori om kunnskapskoden og den tredje presenterer ulike motivasjonsteoretiske innfallsvinkler til vurdering. Til slutt introduseres begrepene *konkurrans-* og *kompetanseutviklingsfag* i forhold til *trivsels-* og

*velværefag* som munner ut i at elevene motiveres gjennom *mestring* og/eller *velvære* i kroppsøvfingsfaget. Vurderingens rolle i belyses i denne konteksten.

## **2.1 Vurdering i kroppsøving i videregående skole**

Begrepene vurdering og evaluering blir ofte brukt om hverandre i praktisk-pedagogisk sammenheng (Imsen, 2009; Engh, 2011). Engh (2011) hevder at uttrykkene «vurdere» og «evaluere» kommer fra ordet «verdi». Dette bekreftees da «vurdering» kommer fra det tyske ordet «werderen», som betyr å verdsette eller bestemme verdien av noe, mens «evaluering» er en fornorskning av det engelske ordet «evaluate», som er en avledning av «value». Ofte blir vurdering i skolesammenheng satt sammen med karaktersetning, men det er viktig å presisere at dette kun er en liten del av vurderingsbegrepet.

Rammen for denne oppgaven er den videregående skolen, og hovedfokuset vil være rettet mot vurdering i kroppsøvfingsfaget sett fra elevens ståsted under «paraplyen» *vurdering for læring* (VFL) deler Utdanningsdirektoratet vurdering inn i *underveisvurdering* og *sluttvurdering*. Dette presenteres mer spesifikt i kapittel 2.1.2.

### **2.1.1 Vurdering i kroppsøving – tidligere forskning**

Under Reform 94 i Norge ble både innsats, holdninger og ferdigheter i kroppsøvfingsfaget vurdert, og hver del skulle vektes likt. Under Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble dette tredelte vurderingsgrunnlaget fjernet. Elevene skulle nå bli vurdert opp imot de nye kompetansemålene i faget. Det viste seg at lærernes tolkninger av disse kompetansemålene var svært varierende, og det viste seg at skolene hadde ulike opplærings- og vurderingspraksis i kroppsøving (Udir., 2011b). De undersøkelsene som er gjort kan tyde på at det er endringene i vurderingsordningen som har skapt størst usikkerhet og frustrasjon blant både lærere og elever, og trykket på fysisk testing og mer målbart innhold i faget har økt (Bomo, 2008; Persen, 2008; Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Prøitz & Borgen, 2010; Mørken, 2010; Græsholdt, 2011; Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011; Vårtun, 2012). Hoveddelen av kroppsøvfingslærerne mente at vurderingsforskriftene i KL06 ikke ga et godt nok grunnlag for å praktisere vurdering, og over halvparten mente at vurderingen var lettere under Reform 94 enn i dag (Peev, 2001; Bomo, 2008; Mørken, 2010). Engvik (2010) mente at lærerne stod med en fot i forrige reform og en i Kunnskapsløftet og uttalte:

*«Problemer knyttet til kroppsøvlingslærerens vurderingspraksis og muligheter til å bruke ulike vurderingsverktøy, synes å være det faktum at kroppsøvlingsfaget har få uketimer, lærerne har mange elever og den store summen av vurderingsoppgaver vi finner i gjeldende forskrift til opplæringsloven» (Engvik 2011: 202).*

Eleveorganisasjonen sendte på bakgrunn av dette et brev til Kunnskapsministeren i 2009, med krav om at karakterene i kroppsøving ble fjernet inntil det var ryddet opp i vurderingsordningen (Borgen & Leirhaug, 2012; Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013).

Standpunkt-karaktersetting i kroppsøvlingsfaget i Norge kan betraktes som et anliggende for den enkelte lærer, prisgitt den enkelte skole og deres vurderingsstrategier (Carlson 2008; Prøitz & Borgen 2010; Leirhaug & McPhail 2015). Lærere mener at det ikke er mulig å gi en rettferdig karakter i kroppsøving på grunn av «øynene som ser er forskjellige». De peker på at kroppsøvlingsfaget er et av de vanskeligste fagene å sette en rettferdig standpunkt-karakter i. Dette skjer ikke bare i Norge. Annerstedt og Larsson (2010) fant at kroppsøvlingslærere i Sverige så ut til å ha «internalized» hvilken karakter de skulle gi. Det vil si at karakterer gis på bakgrunn av erfaring uten å være bevisst på hvilke kriterier de brukte. Samtidig tyder regelverket på at selve prosessen med å sette standpunkt-karakterer i liten grad er en diskutert, veiledet eller regulert aktivitet fra sentralt hold. Bade (2011) mener for eksempel at læreplanen legger opp til ulovlig forskjellsbehandling da det kan ha stor betydning for en elev om han/hun blir vurdert i badminton og orientering enn i fotball og basket. Utdanningsdirektoratet skriver i sin veiledning til læreplan i kroppsøving at «for å ivareta fagets formål, og for å sikre progresjon og bredde i arbeidet med de samlede kompetansemålene, bør det utarbeides en lokal plan» (Udir., 2013). Vinje (2008) uttalte at det ikke eksisterer samarbeid mellom lærerne i undersøkelsen for å skape felles normer for vurdering, og sa i Aftenposten i 2011 at han ikke ble overrasket hvis Utdanningsdirektoratet foreslo å fjerne karakterer i kroppsøving, mye på grunn av at krav til dokumentasjon av vurdering i faget stjeler masse undervisningstid. Mange kroppsøvlingslærere frykter nok da at faget får et B-stempel med mindre motiverte elever.

Eleveperspektivet i forbindelse med vurdering er lite undersøkt, men Eggesvik og Johansen (2012) viser at elever opplever at underveisvurderingen er mangelfull. Elevene er usikre hva de skal vurderes i, og hvilke vurderingskriterier som gjelder. De opplever lite konstruktiv feedback og tilbakemeldinger på hvordan de ligger an i faget (Ottesen, 2011; Wiken, 2011).



Risøy (2013) fant at det fortsatt benyttes tester som måler fysiske egenskaper som utholdenhet og styrke. Elevene oppgir at de generelt ikke lærer noe særlig av de fysiske testene, og at de først og fremst benyttes som dokumentasjon og ved karaktersetning i faget. Rønninghaug (2011) hevder at hovedårsaken til at mange elever dropper ut av kroppsøvningsundervisningen, nettopp er tester og prestasjonskrav. Hun peker på en vurderingspraksis med vektlegging av prestasjon, ferdigheter og resultat som fører til at elevene mister gleden og motivasjonen til å bevege seg. Dette kan tyde på at Kunnskapsløftet tok lite hensyn til kroppsøvningsfagets egenart da de la fokuset på ferdigheter, prestasjon og sluttkompetanse.

Det kan elles virke som vurdering i kroppsøving har mer preg av testkultur enn vurderingskultur (Græsholdt, 2011). Faglærerne i kroppsøving synes å vektlegge; «testresultater av prestasjoner, dokumentasjon av egentreningsperioder, teoriprøver, deltagelse/oppmøte, innsats i timene samt holdninger» (Prøitz & Borgen, 2010: 71). Lærerne «skaffer seg vurderingsgrunnlag ved bruk av fysiske tester, målinger, observasjoner og teoretiske prøver» (Jonskås, 2009: 83). Det kan virke som lærerne vurderer elevene som de alltid har gjort. Vinje (2008) mener at det bør utformes et felles testbatteri. Græsholdt (2011) er uenig i dette. Han mener dette er et syn som ikke ivaretar intensjonen til kunnskapsløftet og vil gjøre at kroppsøving får et enda sterkere preg av testkultur. Han mener at nesten ingen av kompetansemålene egner seg for måling med testbatteri. Prøitz og Borgen (2011) fant ut at mange lærere kan føle seg presset til å teste elevene fysisk for å kunne dokumentere karaktersetningen. Simonsen (2013) fant at elevene ønsker et mer rettferdig vurderingsgrunnlag i faget, og at de etterlyser karaktersetning basert på noe annet enn stoppeklokka og meterbåndet. De ønsker mer fokus på innsats i vurderingssammenhengen.

Fra høsten 2012 ble ny læreplan i kroppsøving iverksatt. Revisjonen av læreplanen skjedde på bakgrunn av uroen i og rundt kroppsøvningsfaget og tilbakevendende temaer som privatistordningen, bruk av prestasjonstester i faget og usikkerhet rundt vurdering av elevenes sluttkompetanse (Udir., 2011b). Etter mange ulike oppfatninger av hva som var kompetanse i faget, hva som skulle inngå i vurderingsgrunnlaget og mange misfornøyde elever og lærere, innførte og tydeliggjorde den nye læreplanen blant annet *innsats* igjen som del av grunnlaget for vurdering. Borgen og Leirhaug (2012) mener endringene i læreplanen og ny vurderingsordning kan være et steg i retning av å møte de som «ikke liker» eller «hater» faget. Fokuset på testing, som antas å ha negative konsekvenser for læringsklimaet og elevenes selvbestemte motivasjon, er formelt sterkt tonet ned. I rundskrivet fra Utdanningsdirektoratet

(2012b) står det spesifikt: «Bruk av tester kan være problematisk og være i strid med prinsippene for vurdering.»

Men også etter at ny læreplan er innført rapporteres det fra lærere at vurderingskriterier, kravet til vurdering, klassestørrelse og de begrensede tidsrammene fortsatt er faktorer som kommer i konflikt med ønsket undervisning (Kaldestad, 2013; Kleppe, 2013). Granmo m.fl. (2015) fant at 44% av elever ved studiespesialiserende utdanningsprogram og 31% av elever ved utdanningsprogram for helse og oppvekst rapporterte at de hadde tester i kroppsøving, noe som samsvarer dårlig med Utdanningsdirektoratets anbefalinger (Udir. 2013). Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) har gjort funn som tyder på at lærerne *ikke* har endret vurderingspraksis i tråd med de nye vurderingsforskriftene eller at de går i motstridende retninger. Elnan og Sando (2013) konkluderer med at vurderingsproblematikken og dokumentasjonskravet som lærerne føler på, overskygger formålet med faget. Leirhaug og Annerstedt (2015) sier at utdanningsmyndighetenes vekt på VFL ser ut til å ha lite gjennomslag i kroppsøving. På den andre siden antyder Bach (2015) sitt studie at lærerne har fått et bredere spekter av vurderingsformer, og at de i større grad varierer metodene. Noe har dog ikke endret seg da det i likhet med tidligere forskning, har vist seg at tester fortsatt er fremtredende i kroppsøvingfaget (Peev, 2001; Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Græsholt, 2011; Rønninghaug, 2011; Risøy, 2013; Bach, 2015).

Den første rapporten fra «Forskning på individuell vurdering i skolen» (Sandvik, Engvik, Fjørtoft, Langseth, Aaslid, Mordal & Buland, 2012) viser at kroppsøvingslærerne benyttet underveisvurdering i mindre grad enn andre lærere for å fremme elevenes videre læring, og den var i liten grad en integrert del av undervisningen. Lærere uttrykket bekymring over at faget har dreiet fra en ipsativ vurderingskultur, der individets forutsetninger ligger til grunn, og over på en kriteriebasert kultur der utelukkende individuelle prestasjoner teller. En annen rapport gir derimot andre funn. Observasjonene her synliggjør blant annet en rekke sekvenser med egenvurdering og elevmedvirkning i timene, men verken lærere eller elever synes å oppfatte dette som VFL. Dette forteller om manglende begrepsforståelse og språk om vurdering i faget (Sandvik & Buland, 2013). En senere rapport viser allikevel en klar tendens til at mange av skolene ikke har lyktes med å etablere en vurderingskultur, altså en kollektivt forankret forståelse av VFL og vurderingspraksis for hele skolen (Sandvik & Buland, 2014).

Granmo m.fl. (2015) fant at 20% av elevene ved studiespesialiserende utdanningsprogram og 25% av elevene ved utdanningsprogram for helse- og oppvekstfag ikke ønsket karakter i kroppsøving. Tilsvarende var det 20/39% av elevene som sa at de ikke trivdes i faget. Over halvparten av elevene i samme undersøkelse ønsket seg en annen retning av faget med mindre idrettsaktivitet og mer fokus på bevegelsesglede, fysisk aktivitet og helse.

Elevene i Stølen (2014) sitt studie refererer i stor grad til den summative vurderingspraksisen og fokus på målbare resultater, og vier liten oppmerksomhet til den formative. I lys av Self-determination Theory (Deci & Ryan, 1985) som beskrives senere i teorikapittelet, viser elevenes svar at det er instrumentelle faktorer som karakter og press for å komme inn på høyere utdanning, som er grunnlag for elevenes motivasjon. Elnan & Sando (2013) hadde fokus på elevenes opplevelse av et prestasjonsorientert læringsklima i kroppsøvingfaget i sin undersøkelse, noe som viste seg å være utbredt. Undersøkelsen konkluderte med at vurderingsproblematikken og dokumentasjonskravet som lærerne følte på, overskygget formålet med faget.

Det positive er at flere mener det har blitt litt lettere å vurdere da man nå kan bruke *innsats* til å justere karakterene og ikke trenger å ha like stort fokus på vurdering av ferdigheter i undervisningen (Granmo m. fl., 2015). En utfordring er at det ikke finnes retningslinjer for hvor mye innsatsen skal telle i vurderingsgrunnlaget. Samtidig vet man at *innsats* som vurderingskriterium ikke automatisk gagnar alle elever. I forskning på læringsklima i kroppsøving er et vanlig funn at elever som ikke mestrer utfordringene de blir satt ovenfor, reduserer innsatsen sin (Elnan & Sando, 2013). Årsaken til dette er at det føles bedre å plassere årsaken til mangel på ferdighet eller et nederlag på manglende innsats i stedet for på sviktende ferdigheter. Flinke elever kan også velge å yte lav innsats for å vise at de presterer selv uten å anstrenge seg (Ommundsen, 2005). Innsats kan altså være et tveegget sverd, fordi troen på egne evner blir truet hvis høy innsats ikke gir suksess (Ames, 1992). Hvis man mislykkes etter å ha gjort høy innsats, kan man lett tillegge dette til egne evner. Dette kan være svært uheldig for elevens selvbilde (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

### **2.1.2 Vurdering av- og for læring**

*Vurdering for læring* (VFL) er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring, utvikle kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring.

Begrepet *vurdering av læring* brukes om prøver og oppgaver som gir informasjon om

kompetanse på et gitt tidspunkt. I forskrift til opplæringsloven brukes begrepene *undervisvurdering* (VFL) og *sluttvurdering* (vurdering av læring). Undervisvurdering er tatt i bruk i læreplanen som erstatning for formativ vurdering, mens den summative vurderingsformen er definert som sluttvurdering i læreplanen (Udir., 2014).

Kunnskapsdepartementet peker på at undervisvurderingen har fokusert for mye på elevenes manglende kompetanse, og ikke på hvordan man skal fremme læringen på en best mulig måte (Stort. MI. 16, 2006-2007). De har derfor vektlagt og fremhevet undervisvurdering som VFL, der de trekker frem viktigheten av at eleven får vurdere seg selv, elevens motivasjon for læringsarbeid, lærerens evne til riktige og forståelige tilbakemeldinger, tydelige formuleringer av oppnåelige mål som eleven må strekke seg etter og økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. VFL er et satsningsområde for Utdanningsdirektoratet. Damsgaard og Eftedal (2014) poengterer dette spesielt når det gjelder tilpasset opplæring.

Internasjonalt brukes begrepet «assessment for learning» som begrep på læring gjennom tilbakemelding fra læreren (William, 2011; Hay & Penney, 2013). LK06 ville tydeliggjøre et kriteriebasert regelverk for vurdering, med vekt på resultatvurdering av elever og faglig relevante tilbakemeldinger fra lærer. «Assessment for learning» og VFL er forankret i konstruktivistisk pedagogikk, som hevder at kunnskap ikke kan overføres uendret fra lærer til elev, men at læringen er en aktiv prosess der kunnskap stadig skapes på nytt i en ny sammenheng (Hay, 2006). Sammenblendingen av den kriteriebaserte vurderingen og VFL er satsningsområder i nye skolereformer internasjonalt og i Norge, noe som skaper krevende spenninger (Arnesen; Nilsen & Leirhaug, 2013).

Leirhaug og MacPhail (2015) fant at læreres forståelse av VFL-strategier og lovfesting var noe innsnevret. VFL er i liten grad en integrert del av den pedagogiske praksisen i kroppsøvningsfaget og behovet er stort for å bygge ut VFL sin læringsteori i faget. De fleste teorier om læring er kognitive, og dette gjør at VFL ikke så lett lar seg overføre til det praktiske faget kroppsøving: «If the physical education profession is unable to find ways in which to address this, we risk not supporting assessment reform with tragic consequences for student learning» (Leirhaug & MacPhail, 2015: 14). De bekymrer seg for forskningen som peker på at lærerens faglige utvikling er en forutsetning for en vellykket implementering og gjennomføring av VFL. Leirhaug og MacPhail (2015) har troen på at mer forskning og utvikling av VFL inn mot kroppsøvningsfaget vil være effektivt, men Leirhaug påpeker at for

kroppsøving er det en utfordring at det knapt finnes beskrivelser av hvordan man kan praktisere formativ vurdering i faget (NAFOL, 2015).

Selv om VFL blir foreslått, er reell vurderingspraksis ganske upåvirket og VFL knapt implementert (Persen, 2008; Vinje, 2008; Mørken, 2010; Græsholdt, 2011; Løpez-Pastor m. fl., 2013; Leirhaug & MacPhail, 2015; Palm, 2014; Leirhaug & Annerstedt, 2015). Faget mangler en læringsdiskurs (Palm, 2014). Det er fagets aktivitetsfokus som sitter dypt i kroppsøvingskulturen, som hindrer dette og dermed gir dårlige kår for VFL og begrenser potensialet for læring i faget. Palm fant at elevene oppfatter og reflekterer over vurderingen i kroppsøving som noe holistisk, til tross for at de bare forstår noen fragmenter av hvordan vurdering fungerer. Elevenes refleksjoner og oppfatninger viste at koblingen mellom vurdering og læring var nesten helt fraværende i kroppsøvingsfaget, selv om vurdering hadde verdi for dem i den forstand at det gav dem indre- og ytre motivasjon. Lærerne ble funnet delvis ansvarlige for «a problematic, shaded assessment practice» (Palm, 2014: 103).

Persen (2008) er opptatt av forholdet mellom den formative- og den summative vurderingen. Han har funnet at det er den summative vurderingen som er den mest sentrale vurderingsformen, blant annet på grunn av «sorteringsfunksjonen» til studier og arbeidsliv. Elever, og også lærere, har ofte stort fokus på karakterer. Han mener derfor at dette overskygger viktigheten av den formative vurderingen og at denne derfor må styrkes. Rundskrivet (2012) om kroppsøvingsfaget til Utdanningsdirektoratet beskriver hvordan forholdet mellom underveis- og sluttvurdering skal være, og det poengteres blant annet at: «All vurdering fram til standpunktkarakteren fastsettes, er en del av underveisvurderingen» (Udir., 2012b).

Erfaringer tilsier at elever ikke bryr seg om de skriftlige kommentarene på for eksempel en prøve, når de ledsages av en karakter (Engh, 2010, i Dobsen & Engh). Engh (2010) mener heller ikke at karakterer i seg selv er et hjelpemiddel til at elevene skal prestere bedre i neste omgang. Han sier at en karakter er et summativt uttrykk, og kan derfor også vanskelig forstås som et element i en underveisvurdering sånn som denne defineres i forskriften til opplæringsloven (ibid.).

## 2.2 Vurdering i kroppsøving i lys av begrepet kunnskapskode i Bernsteins teori

Bernsteins kodeteori er en pedagogisk sosiologisk teori som kan brukes i forhold til læreplan, pedagogikk og evaluering. Den har fokus på pedagogisk organisering, og kan være til hjelp for å drøfte vurdering i kroppsøving i tilknytning til organisering av faget. Kodeteorien opererer blant annet med to generelle former for undervisningsmessige kunnskapskoder; *integrasjons-* og *kolleksjonskode*. En kolleksjonskode fokuserer på innlæringen av bestemte mengder kunnskap som også kan føre til økt kompetanse. Integrasjonskode kan forklares som å «lære å lære» som også kan føre til danning. Er det sterke adskilte fag eller avgrensinger og elevene har få muligheter til å være med og bestemme hva som skal læres og innsnevret handlingsrom, er det mer kolleksjon enn integrasjon. Ved kolleksjonskode har eleven ofte objektstatus. Bernstein (1974) sier at det er lettere å tilrettelegge for en integrasjonskode når det er flere lærerressurser tilgjengelig, da elevene skal være med å velge og prege hva som skal læres og har subjektstatus. Dette kan føre til at hvis for eksempel styrketrening er tema, ønsker noen elever å jobbe på enerom, noen med vekter, noen vil ha instruktør, noen vil konkurrere mot medelever og noen vil ikke trene styrke i det hele tatt. Læreren kan også tilrettelegge for en bevegelseskontekst som eleven utforsker og organiserer selv, der eleven på en måte ikke er klar over at han/hun lærer (Hovdenak m. fl., 2007). Når man er bare én lærer per klasse, som ofte er tilfelle i kroppsøving i VGS, er det enklest å bruke kolleksjonskode.

Integrasjons- og kolleksjonskode er funksjoner av termene *klassifisering* og *ramme*. Med klassifisering menes grenseoppgangen mellom ulike innhold eller fag. Det handler om læreplaner og struktur og «hva som skal læres» og måten skolekunnskapen og opplæringen er organisert på. «Hvor der er sterk klassifisering er de forskjellige indhold meget isolerede fra hinanden ved hjælp af stærke grænser» (Bernstein, 1974: 126). *Sterk klassifisering* innebærer at det er tydelig oppdelte skolefag med tradisjonell pedagogisk organisering og klar struktur. *Svak klassifisering* kan for eksempel innebære tverrfaglighet, prosjektarbeid, integrert dag og temaorganisering. Klassifisering brukes også om det Bernstein kaller hverdagskunnskap og den kunnskapen som tradisjonelt har blitt regnet som relevant i skolen.

Med *ramme* menes i hvor stor grad eleven og læreren har mulighet for å påvirke utvelgelsen og organiseringen av innhold, og hvem som bestemmer tempoet i undervisningssituasjonen. Det handler med andre ord om didaktikk og «hvordan det skal læres». *Ramme* refererer derfor

til relasjonen mellom elev og lærer der en *sterk ramme* gir læreren mest makt og kontroll i undervisningssituasjonen i forhold til innhold og tempo, mens eleven får mindre makt, færre valgmuligheter og mindre påvirkningsmulighet. Det finnes selvfølgelig mange undertyper og grader av klassifiseringens og rammenes styrke. Bernstein sin kodeteori kan presenteres i en forenklet figur:



**Figur 1:** Kunnskapskoden bearbeidet etter Bernstein 1974 (Servan, 2000: 87)

Denne figuren viser at en av de sentrale dimensjonene i Bernsteins kodeteori er *usynlig-* og *synlig pedagogikk*. Bernstein mener at usynlig pedagogikk realiseres gjennom svak klassifisering og svak ramme som da er preget av integrasjonskode. Jo mer underforstått formidlingen skjer, og jo mere diffuse kravene er, jo mer usynlig vil pedagogikken være. I en usynlig pedagogisk praksis virker ofte omgangstonen mer «hyggelig», og Bernstein hevder at det sannsynligvis skjer en sterkere sosialisering med usynlig pedagogikk og indirekte kontrollformer (Hovdenak m. fl., 2007). Dette er ikke det samme som at undervisningen ikke har mål, men som Servan (2000) hevder, kan en eventuell målforskyvning være vanskeligere å kontrollere ved integrasjonskode. Her er et eksempel på målforskyvning i kroppsøvningsfaget: Utdanningsdirektoratet sier: «Læreplanen i kroppsøving seier ikkje noko om fysiske testar eller testing. Kompetansemåla er ikkje formulerte på ein måte som seier at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høgt» (Udir., 2012b). Et kompetansemål for Vg1 sier: «Eleven skal praktisere treningsmetodar og øvingar innanfor uthald, styrke og rørsleevne for å utvikle eigen kropp og ta vare på eiga helse» (Udir., 2012a). En elev som skårer godt på en utholdenhetstest, trenger allikevel ikke å være god til å praktisere treningsmetoder eller øvelser innenfor treningsformen utholdenhet. Spørsmålet blir da hvordan dette kompetansemålet, som samsvarer med utformingen av flere av kompetansemålene i læreplanen for faget, skal måles og vurderes.

At «kroppspøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Udir., 2012a) innebærer at kroppspøvingfaget både skal ha en funksjon og et mål for individet men også for samfunnet. Bernstein, som refererer til det engelske skolesystemet, så tidlig en endring bort fra kolleksjonskoder i den offentlige skolen, og mer i retning av integrasjonskoder. I følge Bernstein (1974) henger dette sammen med at man har endret oppfatninger av kvalifikasjonsbegrepet i forhold til tidligere, om hva som kreves for å være kvalifiserte samfunnsborgere i dag. Dette er i tråd med hovedformålene til kroppspøvingfaget som også krever sosialpedagogisk arbeid for at elevene skal kunne nå de fremtidsrettede målsetningene om livslang bevegelsesglede på en god måte. VFL som har som hovedmål å fremme læring der eleven selv skal være «involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling» (Udir., 2014), kan intensjonsmessig også ses på som integrasjonskode gjennom å «lære å lære» der eleven får ansvar for egen læring. Hay og Penney (2009) poengterer viktigheten av «valid assessment» for at vurderingen skal ha god effekt. Rettferdig vurdering synes dog vanskelig å kombinere med kriteriet deres «authentic and integrated assessment», den «egentlige» læringen i betydningen det som har sammenheng med «livet utenfor» skolen og ikke «kunstige tester». Dette stemmer også overens med «det livslange» formålet og hensikten med faget som sett fra Bernsteins prinsipp peker mot integrasjonskode, usynlig pedagogikk, svak ramme og svak klassifisering. Hovedformålet i kroppspøving kan sies å være en motkultur mot hva som representeres ved en kolleksjonskode.

I kroppspøving er det krav om at elevene skal vurderes både gjennom varsling (§ 3-7), underveisvurdering (§ 3-11), egenvurdering (§ 3-12), halvårsvurdering i fag (§ 3-13), halvårsvurdering i orden og adferd (§ 3-15), sluttvurdering (§ 3-17, 3-18, 3-19), skoleeiers krav til dokumentasjon av underveisvurdering (§ 3-16) i tillegg til at lokale kriterier til måloppnåelse i faget for de ulike kompetansemålene skal utarbeides lokalt ved skolene. Vurderingsordningen kan på mange måter sies å være på kollisjonskurs med den usynlige pedagogikken og integrasjonskoden å «lære å lære», og dermed også med hovedformålet med kroppspøvingfaget. Forklart gjennom Bernsteins prinsipper peker vurderingsordningen i motsatt retning av hva formålet med faget er, nemlig mot kolleksjonskode, sterk ramme der eleven har mindre påvirkningsmuligheter, sterk klassifisering der vurderingen er tydelig oppdelt og uttalt, og en synlig pedagogikk. Man kan derfor undre seg over hva hensikten med dagens vurderingsordning i kroppspøving er og på hvilken måte denne støtter opp under hovedformålet med faget.



Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) peker på at ved konflikt mellom de tre «message systemene» til Bernstein (1975) som består av læreplan, undervisning og vurdering, virker det som vurdering er den sterkeste. Flere lærere lar vurderingspraksisen styre undervisningen mer enn læreplanen, noe som også støttes av Hay og Penney (2013). Dette kan tyde på at det ikke bare er læreplanen som må endres, men også vurderingssystemet.

## 2.3 Vurdering i ulike motivasjonsteoretiske perspektiv

Aristoteles skriver i «Den Nikomakiske Etikk»: «Det er tre ting som er avgjørende for handling og sannhet: persepsjon, fornuft og streben. Persepsjon, sier Aristoteles, er underordnet i denne sammenhengen, og er bare nevnt fordi man ikke ville kunne handle uten å kunne sanse. En viktig innsikt som ligger her er imidlertid at fornuften ikke alene kan få noen til å gjøre. Den avgjørende faktoren er det som Aristoteles kaller for *streben* (gresk: orexis). Betydningen av dette begrepet innbefatter alle typer ønsker, begjær og motivasjon (Gjertsen & Gjertsen, 2015). Poenget er at den som ikke har noe ønske om å løpe etter orienteringsposter i skogen eller ta 3x8 i knebøy, ikke vil gjøre det, i alle fall ikke på en måte som kan karakteriseres som strebersk. Denne innsikten kan hjelpe oss til å se en viktig forutsetning for det allmenndannende faget kroppsøving, nemlig motivasjon.

Motivasjonsprosesser kan defineres som «the psychological constructs that energize, direct and regulate achievement behavior» (Roberts, Treasure & Conroy, 2007: 3) eller som en «indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2004: 274). LeUnes (2008: 136) definerer motivasjon som «psychological and social factors that impel a person to act, and affect a person's levels of effort and persistence». Motivasjon er altså drivkraften og de psykologiske og sosiale faktorene som stimulerer til handling, i denne sammenheng til fysisk aktivitet i kroppsøvingfaget. Motivasjon kan ses på som selve grunnlaget for om en elev er interessert i å øke sin kompetanse og delta i faget. «Motiverte mennesker er engasjerte, målrettede og utholdende» (Manger, 2012: 14).

### 2.3.1 Indre-, ytre- og amotivasjon

*Indre motivasjon* er kanskje den mest rendyrkede formen for selvbestemt adferd, og kan uttrykkes gjennom interesse, ren glede, tilfredshet eller undersøkelsestrang for handlingen, uavhengig av utenforliggende faktorer (Deci & Ryan, 1985; Asbjørnesen, Manger & Ogden, 1999). En som er indre motivert utfører en handling for aktivitetens egenverdi. En elev i

kroppøving er indre motivert hvis hun deltar i dansetimen fordi hun liker det, opplever mestring og er interessert uten tanke på at dette skal gi henne en ytre belønning for eksempel i form av en karakter. En indre motivert elev kan få en spontan og direkte opplevelse av tilfredsstillelse ved å utføre aktiviteten (Deci, 1996). «Perhaps no single phenomenon reflects the positive potential of human nature as much as intrinsic motivation, the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore and to learn» (Ryan & Deci, 2000: 70). Indre motivasjon hos elever ser ut til å være en medvirkende årsak til at elevene gjør det bedre faglig på skolen, opplever større mestring, har høyere selvverd, større kreativitet og føler sterkere opplevelse av kontroll enn de som ikke rapporterer om denne formen for motivasjon (Reeve, 2002: 184).

*Ytre motivasjon* kan forklares som en aktivitet som opprettholdes for å oppnå en type belønning, eller unngå en type straff (Imsen, 2005). Elever som er ytre motivert er først og fremst opptatt av utfallet av at de gjør aktiviteten fremfor aktiviteten i seg selv. Eksempler på belønning er ros fra lærer, en god karakter eller at klassekameratene ser opp til en, altså en ytre, materiell eller sosial belønning. Selvbildet kan være knyttet opp mot det å vinne eller å oppnå et annet spesifikt utbytte, derfor hevder Jakobsen (2012) at både konkurranse og egoinvolvering utgjør en stabil og vedvarende form for ytre motivasjon kun hos de personer som enten vinner, eller hele tiden oppnår den forventede standarden. Hos dem som taper fører dette ofte til dårligere selvbilde. På kort sikt kan ytre motivasjon øke innsatsen, men på lang sikt kan det føre til demotivasjon. Dersom elevene ikke tror de vil vinne tyr de ofte til selvhandicapping for eventuelt å forklare et nederlag (Jacobsen, 2012; Elnan & Sando, 2013).

En viktig betraktning er at et skille mellom indre- og ytre motivasjon er rent teoretisk. I virkeligheten ser man et dynamisk samspill mellom de to formene. Elever kan være både ytre og indre motivert for den samme aktiviteten, noe blant annet Tronstad (2014) viser. De kan motiveres av både aktivitetens egenart og en god karakter. Ytre motivasjon kan samtidig være en døråpner for indre motivasjon.

Skillet mellom motivasjon og *amotivasjon* er viktig og kanskje mer relevant enn skillet mellom ytre- og indre regulering (Deci & Ryan, 1994). Amotivasjon er en lavere regulering enn ytre motivasjon, og indikerer mangel på begge motivasjonsformene (Ryan & Deci, 2000). En umotivert elev ser ingen hensikt i kroppøvingfaget, og vil unngå å delta eller bare følge med uten forståelse eller intensjon. Mangel på motivasjon kan være en effekt av manglende interesse, følelse av inkompetanse eller mangel på forventning om utfallet av aktiviteten

(Seligman, 1975 i Mathiassen, 2013; Ryan, 2014). Spesielt amotivasjon, men også ytre former for motivasjon, vil kunne representere et negativt reaksjonsmønster i kroppsøvingsfaget med større fare for mistriivsel, fravær og drop-out. Bevegelsesglede (indre motivasjon), karakterer som belønning (ytre motivasjon) eller fravær av begge formene (amotivasjon), kan illustrere tre ulike konsekvenser av type motivasjon i kroppsøvingsfaget. Forholdet mellom disse kan fremstå som ytterpunkter (Mathiassen, 2013).

I drøftingsdelen vil skillet mellom indre og ytre motivasjon, samt skillet mellom motivasjon og amotivasjon, være viktige for å belyse årsaker til ulik måloppnåelse i faget. Det vil også være viktig å se på hvordan vurderingspraksis påvirker elevers motivasjon med hensyn til disse distinksjonene.

### **2.3.2 Vurderingens plass i ulike motivasjonsteorier**

*Self-determination theory* (SDT), selvbestemmelsesteorien, forklarer hvordan atferd og handlinger påvirkes og påvirkes av motivasjon gjennom grad av selvbestemmelse (Kaufmann & Kaufmann, 2003). En av de sentrale tankene innenfor SDT er å ikke la handlingene våre bli styrt av ytre belønning eller press, for eksempel i form av å bli vurdert. Idealet er å ta egne valg i forhold til hva man skal gjøre og hvordan man skal gjøre det, og at valgene man tar drives av en indre motivasjon. Teorien er mye benyttet med henblikk på motivasjon i kroppsøvingsfaget, og det er gjort flere studier i Norge med SDT som utgangspunkt i senere tid, for elevers motivasjon i faget (Mathiassen, 2013; Løvteit, 2013; Ulvin, 2014; Kroken, 2014; Tronstad, 2014; Martinsen, 2014; Frank, 2015), men i mindre grad med henblikk på vurdering. SDT beskriver tilfredsstillende av tre grunnleggende psykologiske behov som byggesteiner for selvbestemmelse og dermed motivasjon. Dette er behovet for kompetanse, selvbestemmelse (autonomi) og tilhørighet (Deci, 1996). Graden av kompetanse eleven kjenner på, opplevelsen av selvbestemmelse i faget og den sosiale tilhørigheten i klassen, vil avgjøre elevens motivasjon (Kaldestad, 2013). Men to betingelser må være tilstede for å oppnå indre motivasjon, nemlig at aktiviteten må være optimalt utfordrende og man må ha en opplevelse at man selv kan påvirke resultatet (Deci & Ryan, 1985). I en kroppsøvingsklasse der graden av lærerkontroll er høy og bruken av ytre belønning er utstrakt, som ved kolleksjonskode (Bernstein, 1974), vil ingen av disse behovene ivaretas. Teorien peker på nødvendigheten av og fokus på både det skolefaglige og det sosiale aspektet ved et godt læringsmiljø. Flere studier viser at elever som deltar i undervisning med stor grad av selvbestemmelse, viser

sterkere indre motivasjon i forhold til elever som deltar i lærerstyrt undervisning (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005; Mathiassen, 2013; Løtveit, 2013; Ulvin, 2014; Kroken, 2014; Tronstad, 2014; Martinsen, 2014; Frank, 2015). Jakobsen (2012: 7) skriver: «For å stimulere og opprettholde den indre motivasjonen er det viktig med et læringsstimulerende miljø fritt for karakterpress, belønning og kontroll, men som vektlegger indre motivert læring».

*Achievement goal theory* (AGT), teorien om prestasjonsmål, har som en hovedtanke at eleven deltar i kroppsøvningsfaget for å demonstrere kompetanse. Læringsklimaet til eleven er viktig i forhold til motivasjon, og AGT skiller mellom et *mestrings/oppgaveorientert-* og *ego/prestasjonsorientert* klima (Nicholls, 1989). I det ideelle oppgaveorienterte klima er fremgang og innsats viktige kriterier for å mestre og øke indre motivasjon, og læreren gir alle likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av ferdigheter og prestasjoner. Elevene skal ha valg og innflytelsesmuligheter på både hva og hvordan de skal trene eller være i aktivitet, slik som i SDT. Prøving og feiling er akseptert som en del av læringsarbeidet. Samarbeid er viktig når elevene skal lære i grupper og elevene kan bli delt i både homogene grupper i forhold til interesser og i heterogene grupper der man for eksempel vektlegger mer sosiale oppgaver. «Elevene i et slikt klima er ofte mer fornøyd under læring og sliter med mindre nervøsitet og spenning, har mer hensiktsmessige læringsstrategier og viser større utholdende motivasjon under læring» (Jakobsen, 2012: 13).

I et *prestasjonsklima* er det viktig å vinne. Elevene er opptatt av konkurranse og prestasjoner basert på sosial sammenligning med medelever. Læreren gir kun anerkjennelse til de beste, og er sterkt dirigerende og lite åpen for valg fra elevens side. Videre er det liten aksept for prøving og feiling i læringsarbeidet, og hvis du feiler ses det på som mangel på ferdighet. En lærer i et prestasjonsorientert klima evaluerer og vurderer gjerne i offentlighet mens andre hører på, og i motsetning til en oppgaveorientert lærer vil læreren kun dele elevene inn i homogene grupper basert på elevenes ferdigheter (Duda, 2001; Jakobsen, 2012). Det er lett å se for seg at lærere som er opptatt av hvem som er den beste eleven fremmer prestasjonsmål og kan skape et sterkt vurderende klima i sin klasse. I et slikt miljø vil elevene velge lette oppgaver for å være sikker på å lykkes (Roberts, 2001). Det kan være grunn til å spørre om vurdering og karakterer er med på å forsterke prestasjonsklimaet og hindrer faget fra å dreie mer mot et oppgaveorientert klima.

Det er viktig å presisere at oppgaveklima og prestasjonsklima også er kategorier som ikke forekommer som rene typer. Det vesentlige er hvilket klima som er dominerende (Kaldestad, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Tronstad (2014) fant at elevene som var oppgaveorienterte hadde høyere motivasjon for kroppsøvningsfaget enn de prestasjonsorienterte. Men det er også et viktig likhetstrekk mellom oppgaveklima og prestasjonsklima. Begge er nemlig sentrert rundt kompetanseutvikling, og forutsetter at elevene er motivert til å skaffe seg kompetanse. Vi kan derfor også snakke om et *kompetanseutviklingsklima*. I denne sammenhengen vil det også være viktig å stille spørsmålet om hvorvidt elever som er amotiverte har forutsetninger for å finne seg til rette i noen av disse klimaene.

I både SDT og AGT ligger oppmerksomheten på fagets mål og det synes å være et skjult premiss i begge disse teoriene, at elever motiveres av mestring (Gjertsen & Gjertsen, 2015). Idealet om VFL inneholder elementer fra både selvbestemmelse og kompetanseutviklingsklima.

Man kan skille mellom to typer lykke utledet fra de greske begrepene *eudaimonia* og *hedonia*, nemlig lykkefølelsene *eudaimonic well-being* (EWB) og *hedonic well-being* (HWB) (Kahnemann 1999; Vittersø; Søholt, Hetland, Thoresen & Røysamb, 2009). Følelser som kjennetegner EWB er interesse og engasjement, mens det som kjennetegner HWB er følelsen av nytelse og bekymringsløshet. Dette skillet mellom to ulike aspekter ved eller former for lykke kan brukes til å underbygge påstanden om at det finnes to ulike kilder til motivasjon i kroppsøving, nemlig *mestring* (EWB) og *nytelse/velvære* (HWB). Gitt at elevene søker lykke så gir det mening å si at disse aspektene hver for seg, eller sammen, virker motiverende til handling (Gjertsen & Gjertsen, 2015). I kroppsøving er noen motivert av mestring, slik som eleven som når målet sitt i egentreningsperioden – mens noen er motivert av nytelse eller velvære, slik som eleven rundt bålet etter turen sammen med sine medelever. Eller de kan motiveres av begge deler. Følelser som interesse og engasjement er avgjørende for å gjøre fremgang som menneske, mens de som setter pris på følelsen av nytelse og velvære ikke trenger å være preget av den samme streben etter menneskelig vekst (Gjertsen & Gjertsen, 2015). Poenget er at elevene trenger motivasjon til kroppsøving, for å komme i gang med å bevege seg og bli kjent med kroppen. For noen kan motivasjon være et læringsmål i seg selv. I denne sammenheng er det naturlig å stille spørsmålet om hvorvidt vurdering er med på å fremme *mestringsmotivasjon* og/eller *velværemotivasjon*, noe som tas opp i kapittel 2.4.1.

## 2.4 Kompetanseutviklingsfag og/eller velværefag og vurderingens rolle

Jeg har skissert et skille mellom på den ene siden et *kompetanseutviklingsklima*, hvor både *prestasjonsklima* og *oppgaveklima* fra AGT hører til, og et *velværeklima* (HWB) som kan resultere i et *trivselsklima*. Et *mestringsklima* kan finne sted både i et kompetanseutviklingsklima og et velværeklima. Det er mulig å tenke seg at elever trives i ulike klima, slik at noen som motiveres av et konkurranse- eller kompetanseutviklingsklima vil demotiveres av et trivsels- eller velværeklima, og motsatt. Flere elever kan også trives i flere typer klima. Vurdering som ytre motivasjon, kan være en pådriver i et kompetanseutviklingsklima for elever som trives her. Spørsmålet er hva vurdering og karakterer gjør med motivasjonen til elever som trives utelukkende i et trivsels- og velværeklima eller som er amotiverte.

Det er verdt å merke seg at det allerede finnes kroppsøvingsprosjekter i VGS som nyttegjør seg av denne typen pedagogiske grep. Dette er prosjekt som har interessert kroppsøvingsfaget der elever kan velge mellom «idrettsglede» og «bevegelsesglede» som har ulikt fokus og innhold (Stensland, 2014; Rosenvinge, 2013; Mathiassen, 2013; Husebye & Tangen, 2013). Dette prosjektet ble presentert innledningsvis i kapittel 1.1.

### 2.4.1 Mestrings- og/eller velværemotivasjon i et vurderingsperspektiv

Man vet at motivasjon for læring i skolen dessverre er synkende med alder (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Udir., 2010; Federici & Skaalvik, 2013). Aktivitetsnivået faller også med økende alder og har selvfølgelig mange og komplekse årsaker. Noen kan miste motivasjonen til å mestre nye ting i kroppsøvingsfaget og konkurranseinstinktet kan avta da gapet mellom hva man presterte og mestret før og nå, blir større og større. Vi kan kalle denne kilden til motivasjon for mestringsmotivert (Gjertsen & Gjertsen, 2015). Dette er elevene som finner motivasjon i plutselig å kunne slå hjul, løpe fortest i klassen eller å få fyr på bålet første gang de prøver. Det er imidlertid mulig å identifisere en annen kilde til motivasjon, som kanskje vokser når den andre avtar. Denne kilden kan ha et mer helsemessige motiv og har å gjøre med velvære og trivsel i vid forstand. Man «føler seg bedre» når man trener eller har trent, kanskje også fordi man har deltatt i en sosial aktivitet. Overvinnelsen av ubehaget eller «dørstokkmila» skjer fordi man «vet at det er verdt det». Man motiveres til innsats av følelsen eller vissheten om trivsel og velvære. Vi kan kalle denne kilden til motivasjon for velværemotivert (Gjertsen & Gjertsen, 2015). Dette er elevene som kan merke et velbehag

underveis og etter joggeturen, som føler seg inkludert i fellesskapet som skapes når klassen er i aktivitet sammen eller som merker at helsa blir bedre fysisk eller psykisk ved fysisk aktivitet.

Disse to kildene til motivasjon *kan* selvfølgelig også spille sammen. Noen ganger spiller de imidlertid *ikke* sammen. Som for eksempel hos elevene i Græsholdt (2011) sitt studie som opplever at tester er vesentlig for vurdering i kroppsøvningsfaget. Opplevelsen elevene har av tester er todelt. En gruppe elever setter pris på bruk av tester, den andre gruppen synes tester er en ubehagelig opplevelse, og enkelte utvikler strategier for å unngå dem. En elev som motiveres av mestring kan demotiveres av å bli bedt om å ligge flatt på gulvet og kjenne etter på pusten sin. Og en som motiveres av «savasana» i yoga, kan demotiveres av å bli stilt på startstreken for en 3000-meter.

En tese er at en vesentlig del av de problemene som finnes i dagens kroppsøvningsundervisning i videregående skole kan spores tilbake til denne spenningen mellom to ulike kilder til motivasjon for faget. En elev som trives best i et kompetanseutviklingsklima, med en idrettslig utvikling og målbar kompetanse og er mestringsmotivert, vil også kunne bli motivert av å få vurdering og karakter i faget. Andre elever kan bli kraftig demotivert av å utsettes for ubehageligheter som spenner fra ønsket om å ikke bli sett i treningsklær eller få kroppen sin vurdert av medelever og lærer, til ønsket om å ikke bli svett eller utfordret til konkurranse eller oppgaver de ikke tror de kan mestre. De situasjonene disse elevene misliker å settes i vil typisk være de situasjonene som elevene på den andre ytterkanten kan bli sterkt motivert av. Dette er imidlertid situasjoner læreren må sette disse elevene i dersom man skal kunne vurdere hvordan elevene ligger an i forhold til kompetansemålene og innsats i faget, og gi dem sluttvurdering. Dermed vil en del elever befinne seg i en situasjon der det er nærmest utenkelig at de noen gang vil kunne finne motivasjon for faget. Dette er elever som i utgangspunktet ikke trives i noe klima og er amotivert eller kun er velværemotivert. Kroppsøvingstimer der det prioriteres høyt å skape et godt og trygt sosialt miljø, der man differensierer utfordringer og har en mykere tilnærming til krevende oppgaver, der elevene ikke blir målt og vurdert, vil kunne motivere gjennom å skape ulike former for velvære. Dersom denne motivasjonen skapes så kan det lede til en mer positiv holdning til egen kropp og bevegelse, til bedre forståelse av kroppslige muligheter og begrensninger, og gjennom et velvære- eller trivselsklima lede an til fagets hovedformål. Et slikt klima kan vanskelig skapes så lenge elevene skal vurderes og få en karakter.

Det som hittil er sagt om de to kildene til motivasjon til kroppsøving mer enn antyder at faget er et splittet fag. Det eksisterer et spenningsforhold mellom kompetanseutviklingsaspektet og velværeaspektet (Gjertsen & Gjertsen, 2015).

Teoridelen har hatt to intensjoner. For det første å presentere teorier og et begrepsapparat som kan være hensiktsmessig å bruke når intervjuresultatene skal presenteres og drøftes og når vurdering og organisering i faget skal reflekteres over. Den andre intensjonen har vært å skape en slags «rød tråd» eller en hypotese som kan presenteres slik:

(1) Kroppsøving, i samsvar med læreplanen, er et dannelsesfag, (2) det er et fag til danning av dugelighet, en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, (3) opplæring i dette krever motivasjon, (4) det finnes to ulike kilder til motivasjon for kroppsøving, mestringsmotivasjon og velværemotivasjon, og (5) de to kildene til motivasjon er potensielt i konflikt med hverandre. Dersom dette er et rimelig resonnement, så er det også grunn til å stille spørsmålstegn ved organiseringen av faget slik som det foreligger i dag. Det at elevene skal ha vurdering i faget er en del av denne organiseringen, noe det bør stilles spørsmåltegn ved. Dette gjøres ved å drøfte i hvilken grad motivasjon bør få vekt i en debatt om organisering og vurdering i faget med utgangspunkt i de to utsagnene presentert i innledningsvis i kapittel 1.2.

### **3. PRESISERTE PROBLEMSTILLINGER**

Studiet har som mål å sette søkelyset på elevers erfaringer med og meninger om vurdering i kroppsøving. I teorikapittelet blir vurdering fremstilt gjennom forskning på vurdering i faget, i ulike motivasjonsteorier og gjennom Bernstein sin kunnskapskode. På bakgrunn av teorien som er presentert og engasjement for temaet, er følgende problemstillinger formulert:

#### **To hovedproblemstillinger:**

1. Hvilke erfaringer og meninger har elever i videregående skole om vurderingspraksis i kroppsøving, og hva mener de om alternative vurderingsuttrykk i sluttvurderingen?
2. Hvilken innflytelse har karaktervurdering på elevenes motivasjon for å oppnå hovedmålene i kroppsøving?

For å få svar på hovedproblemstillingene, undersøkes følgende underproblemstillinger:

- a) Hvordan erfarer elever vurdering i kroppsøvingsfaget?



- b) Hva er elevenes meninger om fordeler, ulemper og hensikten med vurdering i kroppsøving, og hva mener de bør vektlegges i vurderingen?
- c) Hva mener elevene om alternative vurderingsuttrykk i sluttvurderingen?
- d) Hvordan erfarer elever vurdering som motivasjonsfaktor i kroppsøving?
- e) Hvilke sammenhenger er det mellom fagets mål og innhold i lys av Bernsteins kunnskapskodeteori og det at eleven skal ha karakter- og sluttvurdering i faget?

## **4. METODE**

I dette kapitlet gjøres det rede for undersøkelsens forskningsmetode. Her presenterer jeg metodeoverveielser og valg jeg har gjort og begrunner disse. Dette for å komme frem til resultater som kan drøftes og om mulig gi svar på mine problemstillinger. Jeg gjør kort rede for den kvalitative forskningens kvaliteter og svakheter, forskerrollen, utvalget, gjennomføringen av undersøkelsen, analyseprosessen, kvalitetskontroll, samt etiske overveielser og vurderinger jeg har måttet forholde meg til. Jeg har valgt å bruke begrepet *informant* om mine forskningsdeltagere, som er 8 elever i Vg3 ved studiespesialiserende utdanningsprogram på vgs.

### **4.1 Valg av forskningstilnærming**

Studien tar utgangspunkt i det tolkende paradigmet innenfor sosialvitenskapen gjennom hermeneutisk analyse. Hermeneutikk betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1993). Nilssen (2012) opererer med tre betydninger av hermeneutikk, nemlig uttrykk, tolkning og oversettelse. Tilnærmingen innebærer at forskeren skal undersøke og legge frem meningsperspektivet til menneskene som blir forsket på. Forskeren må altså tolke informantens tolkning av virkeligheten (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Denne to-steps tolkningen blir ofte kalt for *dobbel hermeneutikk* (Fossåskaret & Aase, 2014). I mitt tilfelle blir dette i hovedsak å studere og analysere hva informantene sier i form av tekst etter transkribering av intervju. Postholm (2010) hevder langt på vei at all tradisjonell kvalitativ forskning utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme der mennesket blir betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Her oppfattes kunnskap som «en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling» (Postholm, 2010: 21).

Kunnskapen er derfor i stadig endring og fornyelse, ikke minst fordi de fleste mennesker har en tendens til å forme fortiden og dermed det de for eksempel forteller i et intervju, slik at den stemmer overens med de forestillingene de har i nåtiden. Fortiden blir på en eller annen måte alltid rekonstruert. Det er derfor viktig å ha i bakhodet at materialet en får gjennom intervjuene, er *tolkede fortider* og ikke faktiske hendelser som har skjedd (Fossåskaret & Aase, 2014).

Jeg ønsker å ha fokus på å forstå eleven og har derfor valgt å bruke kvalitativ metodetilnærming for å få svar på problemstillingene.

## **4.1 Kvalitativ forskning**

Hensikten med kvalitativ forskning er å kunne se et fenomen fra flere ulike posisjoner eller i henhold til ulike virkelighetsforståelser (Fossåskaret & Aase, 2014). Siden denne studien skal omhandle hva elevinformantene har erfart og gjort seg opp en mening om i forhold til vurdering i kroppsøvningsfaget, uten at selve praksisen blir gjenstand for forskning, er en metodologi med forankring i fenomenologi aktuell. Målet med en slik fenomenologisk tilnærming, er å få tak i enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider (Creswell, 1998).

Informantene ble intervjuet i forhold til opplevde og erfarte fenomen i kroppsøvningsfaget (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig så vet jeg at kunnskapen man får gjennom forskningsintervjuet er «produsert» kunnskap, da denne konstrueres sosialt i samspillet mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne produksjonsprosessen fortsetter gjennom transkripsjonen, analysen og i rapporteringen av de opprinnelige intervjuene på bakgrunn av hvilke prosedyrer og teknikker som benyttes underveis.

### **4.1.1 Kvalitativt forskningsintervju**

Det finnes flere former for kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). En form er intervju med lite struktur som fungerer nærmest som en samtale mellom informanten og forskeren, såkalt ustrukturert intervju (Fontana & Frey, 1994/2000). En annen form er det strukturerte intervjuet der fleksibiliteten er mye mindre siden temaer og spørsmål er utarbeidet

på forhånd; også rekkefølgen på spørsmålene. Her vil svarene til informantene være sammenlignbare. Jeg valgte å bruke et delvis strukturert eller semistrukturert intervju. Dette gav meg muligheten til både å gå i dybden og samtidig kunne tilpasse spørsmålene til den enkelte. Metoden er veldig fleksibel og gir både informantene og meg muligheten til å utdype eller forklare et fenomen mer inngående. Temaene var bestemt på forhånd, og jeg hadde muligheten til å endre rekkefølgen på spørsmålene underveis ved behov. Jeg hadde også muligheten til å sjekke om jeg hadde forstått informanten rett underveis i intervjuet ved å stille oppfølgingsspørsmål. Ved hjelp av intervjuguiden ledet jeg informantene gjennom de temaene som var viktigst i forhold til prosjektets forskningsspørsmål. Noen ganger avvek jeg fra guiden og fulgte opp interessante problemstillinger som kunne dukke opp underveis. Dermed kunne informanten utdype temaer som kom opp spontant som hadde relevans, men som ikke var inkludert i intervjuguiden. Jeg styrte intervjuene på den måten at alle undertemaer eller spørsmål ble like mye vektlagt i løpet av alle intervjuene. Hvis ikke ville det ha vært vanskelig for meg i etterkant å finne en mulig felles struktur eller underliggende mening i forhold til vurdering i kroppsøvfingsfaget.

## **4.2 Forskerrollen**

I kvalitativ forskning blir jeg som forsker et middel for å få informasjon. Det er jeg som stiller spørsmål, tolker og forstår informantene. Dette stiller blant annet krav til kommunikasjonsferdigheter, både i forhold til å stille spørsmål og å lytte. Postholm (2010) kommer med flere krav og utfordringer til forskeren. Hun nevner blant annet at forskeren må ha satt seg grundig inn i temaet på forhånd og være bevisst egen subjektivitet og forforståelse. I tillegg må forskeren være åpen for at nye temaer kan dukke opp under forskningsprosessen. Selv om jeg brakte på banen de samme felles temaene til alle informantene, var det flere av dem som fortalte mer inngående om enkelte temaer. Dette stilte krav til meg med tanke på vekslingen mellom styring av intervjuet, slik at alle temaene ble dekket i like stor grad, og det å formidle at eleven var fri til å snakke mer inngående om det som opptok eller var viktig for han/henne.

Jeg merket at jeg som forsker utviklet større forståelse for vurdering i kroppsøving etter hvert som forskningen og intervjuene gikk sin gang. I den forbindelse var det viktig å legge vekk mest mulig av forforståelsen og den forståelsen som ble utviklet underveis i intervjuene, sånn at jeg skulle klare å møte de ulike informantene på mest mulig samme måte. Kvale og

Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2009) tar opp problematikken rundt de asymmetriske maktforholdene som jeg måtte være bevisst på når jeg intervjuet. Kort fortalt handler dette om at forskningsintervjuet ikke er en åpen og vanlig samtale mellom likestilte partnere men på mange måter en enveisdialog der utspørringen skjer i èn retning. Det er jeg som forsker som oftest har den vitenskapelige kompetansen, definerer intervjusituasjonen, bestemmer tema, stiller spørsmål, velger hvilke svar som skal følges opp og ikke minst har monopol på fortolkningen av intervjuene i etterkant. Forskeren må også ha evne til å forholde seg til store mengder data og ikke minst klare å samle inn data som kan gi svar på problemstillingen. Et av målene var å «skrive beskrivende, detaljerte tekster som får frem kompleksitet på forskningsfeltet» (Postholm, 2010: 41). Postholm (2010) mener også at det er riktig å bruke jeg-formen i forskningsteksten for å bekrefte mitt ståsted i forskningsprosessen også gjennom begrepsbruken.

Forskeren får gjennom dette en fortolkende rolle gjennom hele forskningsprosessen. Det kan derfor argumenteres med at jeg som forsker på mange måter blir det viktigste forskningsinstrumentet gjennom hele prosessen (Gudmundsdottir, 1992). Det er da en konstant interaksjon mellom teori som blir studert og data som blir samlet inn. En del av min bakgrunn er at jeg jobber som kroppsøvlingslærer i videregående skole selv og har god kunnskap om vurdering i kroppsøving sett fra et lærerperspektiv. Det er viktig med kunnskap om intervjutemaet blant annet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Kvale og Brinkmann (2009: 99) sier at «kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet.»

#### **4.2.1 Å forske i egen kultur**

En intervjuforsker skal rette blikket mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Men dette forskerblikket blir selvsagt preget av forskerens teoretiske ståsted, egne erfaringer og opplevelser og kan gi retning for forskningsarbeidet og fokuset (Postholm, 2010). Gjennom jobb har jeg allsidig erfaring med ulike elever og elevgrupper. Dette kan ha påvirket spørsmålene jeg stilte og derfor også måten materialet ble samlet inn, analysert og tolket på (Postholm, 2010).

Siden forskeren på mange måter er det viktigste forskningsinstrumentet, betyr det at forskeren også bør presentere sitt teoretiske ståsted. Dette innebærer å beskrive mine erfaringer og

opplevelser i forskningsteksten i form av teoretisk ståsted, erfaringsbakgrunn og utgangspunkt for forskningen. Postholm (2010: 127) bemerker i forbindelse med dette: «Den prosessen som innebærer å bli klar over egen subjektivitet, kan være drevet av objektivitetsprinsippet.» Jeg kjenner altså til og har erfaring med det teoretiske og praktiske feltet om vurdering i kroppsøving fra et lærerperspektiv, men ikke nødvendigvis fra et elevperspektiv. Det er elevperspektivet som skal belyses i denne studien.

### 4.3 Utvalg

I kvalitativ forskning er et hensiktsmessig utvalg et generelt utvalgs-kriterium som skal danne utgangspunkt for valg av personer og/eller setting (Creswell, 1998). Det er ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues. Et økt antall informanter vil gi stadig mindre ny kunnskap og en vil til slutt nå et slags «metningspunkt» i intervjuingen (Kvale & Brinkmann 2009; Seale, 2004; Morse, 1994; Brox, 1990). Jeg valgte å intervju 8 elever for å få dekket inn alle kriteriene mine for utvalget. Dette er også et antall som gjør at ikke datamaterialet blir alt for omfattende og går ut over analysekvaliteten. Samtidig er det viktig å tenke på at antallet informanter ikke må være så lavt at det går ut over prosjektets validitet. Elevene jeg intervjuet gikk på studiespesialiserende utdanningsprogram på videregående skole siste semester. De var alle over 18 år og var i avslutningen av et 3-årig studieforløp på videregående skole. Dermed satt de på nok erfaring til å kunne mene noe om vurdering i faget.

Jeg ønsket lik fordeling mellom kjønn, og intervjuet derfor 4 gutter og 4 jenter. Elevene ble i første omgang tilfeldig valgt fra en klasse. Siden jeg ikke kjente dem fra før og bare hadde fått tilgang på klasselisten, gjorde jeg dette ved å starte øverst på lista da jeg tok kontakt. Etter hvert ble de spurt på bakgrunn av måloppnåelse, sånn at jeg fikk dekket inn dette kriteriet. Grunnen til dette var at jeg ville undersøke om elever som presterer ulikt også har ulike erfaringer og meninger om vurdering og alternative vurderingsformer i faget. Det kan derfor argumenteres med at jeg også har brukt «teoretisk utvelging», en betegnelse som brukes innenfor «Grounded Theory», for å prøve og sette sammen et utvalg som gjenspeiler en maksimal variasjon innenfor elevgruppen jeg ønsker å studere (Dalen, 2011). Siden jeg selv jobber innfor samme praksisfelt mener jeg at jeg som forsker har innsikt og kjennskap til temaet vurdering i kroppsøving, som gjorde at jeg kunne «plukke ut enheter som til sammen vil avspeile ulike dimensjoner» innenfor temaet (Dalen, 2011: 43). Med dette ønsket jeg også

å sammenligne elevenes meninger og erfaringer som gjenspeiler ytterpunkter i utvalget, altså elever med høy og lav måloppnåelse i kroppsøvingsfaget. Dette kan til en viss grad gi grunnlag for en utvikling av kategorier og underkategorier som igjen kan vurderes i forhold til hverandre, selv om hensikten ikke er generaliserbare funn. En nærmere presentasjon av hver enkelt informant følger i kapittel 5.1.

## **4.4 Gjennomføring av undersøkelse**

Før den praktiske delen av undersøkelsen kunne gjennomføres, måtte prosjektet søkes inn for godkjenning hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS). Denne meldeplikten er til for å kvalitetssikre at personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter blir fulgt. I meldeskjemaet gav jeg i hovedsak opplysninger om hvem som er ansvarlig for undersøkelsen, prosjektperiode, formålet med prosjektet og prosjektets omfang. Jeg beskrev utvalget og metoden jeg ville bruke for innsamling av personopplysninger og datamaterialets innhold. Videre informerte jeg om informasjonssikkerhet, oppbevaring og registrering av datamaterialet og hvordan utvalget skulle informeres og samtykke til å delta i undersøkelsen (Vedlegg 5).

### **4.4.1 Rekruttering og førstegangskontakt**

Jeg sendte ut infoskriv til rektor ved flere videregående skoler i Nord-Norge, og spurte om tillatelse til å rekruttere elever til undersøkelsen (vedlegg 2). Jeg fikk kun svar fra én skole og kontaktet derfor en kroppsøvingslærer ved denne skolen og ba om lov til å komme og informere elevene i en klasse om muligheten for deltagelse i prosjektet. De elevene som ikke ønsket å delta gav beskjed til sin lærer etter informasjonen. Læreren gav meg deretter kontaktinformasjon med mobilnummer og e-post-adressen til resterende elever. Jeg kontaktet deretter fortløpende men tilfeldig noen av elevene per SMS og spurte om jeg kunne få intervju dem. Når jeg skulle rekruttere de siste spurte jeg spesifikt etter om de hadde høy, middels eller lav måloppnåelse i faget, alt etter hva jeg «manglet» sånn at jeg sikret jevn fordeling i utvalget. Kroppsøvingslærer fikk ikke vite hvem jeg kontaktet.

#### **4.4.2 Intervjuguide og prøveintervju**

Jeg utarbeidet en intervjuguide som tok utgangspunkt i forskningsspørsmål som burde stilles for å få svar på prosjektets overordnede problemstillinger (vedlegg 1).

Forskningsspørsmålene var utformet på en «åpen måte», og gav retning for forskningsarbeidet på bakgrunn av teori, men var ikke helt bestemmende for hva arbeidet skulle kunne ut i (Postholm, 2010). Intervjuguiden inneholdt ikke ledende spørsmål, og mine perspektiv som forsker var ikke i forgrunnen. Jeg valgte en tematisk strategi på intervjuguiden for å gjøre intervjuet mest mulig naturlig i sin oppbygging og forhindre «hopping» frem og tilbake i tema for å få svar på forskningsspørsmålene. Intervjuguiden måtte være gjennomarbeidet og prøvd ut da jeg ikke hadde anledning til å gjennomføre oppfølgingsintervju. Jeg gjennomførte derfor et prøveintervju med en elev i målgruppen og lukte ut spørsmål som ikke fungerte eller var relevante, og la til noen nye. Gjennom dette fikk jeg økt bevissthet om hvordan jeg stilte spørsmål. I tillegg fikk jeg øvelse i å stille relevante oppfølgingsspørsmål og trening i å gi informanten tid til å svare før jeg stilte et nytt spørsmål. Det var også en fordel å teste ut hvordan responsen på mer inngående-, spesifiserende-, direkte- og indirekte spørsmål var. Det var nyttig å være godt forberedt da jeg kunne konsentrere meg mer om meningsinnholdet i det informantene fortalte meg som også skulle tolkes, verifiseres og kommuniseres i det intervjuet pågikk (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg fikk også en viss føling med hvor lang tid intervjuet ville ta.

#### **4.4.3 Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble gjennomført i april og mai våren 2014. Jeg disponerte et grupperom på skolen der informantene var elever, til intervjuene. 7 av 8 intervju ble gjennomført her. Det siste intervjuet ble gjort på et annet sted etter informantens ønske. Jeg tok opp alle samtalene på lydfil. Fordelen med dette var at jeg slapp å notere og dermed kunne samle all oppmerksomhet om det informantene sa og være fullt og helt tilstede i samtalen. I tillegg kunne jeg i etterkant høre ordrett hva som ble sagt. Jeg hadde allikevel med noe for å notere ned egne tanker, observasjoner, reaksjoner og refleksjoner på i tilfelle det kunne få en analytisk verdi.

Intervjuet ble introdusert med informasjon om formålet med intervjuet, om lydopptakeren og om informanten hadde noen spørsmål før intervjustart. Det ble avsluttet med en debriefing der jeg blant annet spurte om informanten hadde noe mer å fortelle og om opplevelsen av

intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Underveis i intervjuene stilte jeg av og til noen utdypende oppfølgings- og oppklarings spørsmål for å sikre at informanten og jeg snakket om det samme fenomenet (Fossåskaret & Aase, 2014). Dette var med på å øke validiteten. Jeg var også bevisst på kroppsspråk, språkbruk og stemmebruk hos informantene, og hvordan dette eventuelt preget deres svar. Jeg opplevde at informantene fikk tillit til meg, og ikke lot seg prege av at det de sa ble tatt opp på lydfil. Jeg var klar over at «den sterile intervju situasjonen finnes ikke - ethvert møte influerer på deltakerne» (Fossåskaret & Aase, 2014: 106). Et og samme spørsmål kunne for eksempel gi ulik mening til de ulike informantene på bakgrunn av deres forutsetninger for å tolke spørsmålet.

Jeg fikk både bekreftet ting jeg visste og en del ny kunnskap gjennom intervjuene. Jeg prøvde å være bevisst på hvilken ny kunnskap jeg tok med inn i det neste intervjuet eller ikke. Hvis jeg tok med meg ny lærdom inn i neste intervju ville dette være såkalt *kumulativ intervjuing* der hvert intervju blir en egen *subcase* (Yin, 1984). Da vil hvert intervju heller bidra til økt kunnskap om temaet som skal studeres enn at de blir sammenlignet for å finne enkelte årsaksfaktorer. Dette var en balansegang da jeg både ønsket ny kunnskap og til en viss grad sammenligning. Både Holstein og Gubrium (2008) og Järvinen (2005) uttaler at intervjueren må være i stand til å gi noe av seg selv i informantsamtalene. Den samarbeidende engasjerte relasjonen som da kan bygges opp kan føre til at informanten vil gi mer informasjon om sine meninger, opplevelser og erfaringer enn hvis intervjuer oppfører seg som en «objektiv, ansiktsløs intervjuer» (Aase & Fossåskaret, 2014: 114). Jeg var en engasjert intervjuer, men lot informantene snakke, og ønsket med dette en *kumulativ* intervjuform som gikk i retning av å være et dybdeintervju, noe jeg ønsket.

## **4.5 Datamaterialet**

### **4.5.1 Transkripsjon av intervjuene**

Lydopptakene ble lagt over på digital fil på datamaskin etter at intervjuene var gjennomført, før jeg transkriberte. Jeg valgte å ikke skrive på dialekten til informantene, men bokmål. Ellers tok jeg med både latter, kremting, pauser, uvaner med småord og usikkerhet i transkriberingen, noe jeg har utelatt i gjengivelsen i selve oppgaven. Disse vurderingene har noe å si for fremstillingen av intervju situasjonen, og jeg ville beholde «atmosfæren» lengst mulig, men lette flyten og fortette tankene for den som skal lese oppgaven. Transkriberingen er også en fortolkningsprosess, og dermed en del av analysen (Nilssen, 2012). Kvale og



Brinkmann (2009) mener at det skjer en form for datareduksjon under transkriberingen og mener at det alltid er nødvendig å forholde seg til opptakene som råmateriale for analysen. Jeg gjorde transkriberingen selv for å få til en mest mulig lojal og gyldig transkripsjon, selv om det var en tidkrevende prosess. Men det finnes ingen helt valid objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen ideer til koding dukket opp under transkripsjonsprosessen jeg ble godt kjent med materialet.

#### 4.5.2 Analysearbeid

Analyse i kvalitativ forskning er ikke en avgrenset prosess, men begynner i dette tilfellet med det første intervjuet. Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser, og min prosess har vært inspirert av flere. Blant annet Giorgi (1985) som bruker begrepet *empirisk fenomenologi*, der analysen beskrives som en todelt prosess. Metoden vektlegger det man kan kalle *meningsfortetting*, som medfører en forkortelse og komprimering av informantens formuleringer i en tekst, noe jeg gjorde etter at jeg hadde kategorisert svarene under tema og forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg prøvde gjennom dette å forstå kjernen av informantenes opplevelser, erfaringer og meninger om vurdering i kroppsøving. Den andre delen bestod i å tolke og oversette meningsfortettingene gjennom de overordnede teoriene gjennom oppgaveteksten min.

Jeg fant også inspirasjon hos Moustakas (1994) som kaller analysen av innsamlet materiale for *fenomenologisk reduksjon*. Reduksjonen består av flere trinn og kan også kalles *deskriptiv analyse* fordi den innebærer koding og kategorisering, altså at materialet blir delt inn i ulike deler som strukturerer innsamlet data (Postholm, 2010). Kodingen er også et sentralt element i «Grounded Theory», og Strauss og Corbin bruker betegnelsene *åpen*, *aksial* og *selektiv koding* for å beskrive de ulike nivåene i kodingsprosessen (Strauss & Corbin, 2008; Nilssen, 2012). For meg virket denne metoden enklest å jobbe med og forholde meg til fordi den følger ulike trinn og er systematisk. Datamaterialet blir også redusert slik at det blir mer oversiktlig og forståelig og dermed enklere å jobbe med. Kodene og kategoriene kunne vokse frem i analysene underveis i forskningsforløpet. Analyseprosessen kunne derfor pågå både i løpet av og etter datainnsamlingen. Kategoriene utviklet seg etter hvert som jeg jobbet med de transkriberte intervjuene og jeg fant mønstre, det vil si hendelser, handlinger eller uttalelser som lignet hverandre og sorterte dette i kategorier. Jeg prøvde også å merke meg det som ikke passet inn i noe mønster, men som skilte seg ut. Deretter måtte jeg ta stilling til om «disse

enkeltstående tilfellene hadde betydning for analysen og forståelsen av fenomenet som helhet» (Postholm, 2010: 98).

Når dette var gjort begynte den mer teoretiske analysen der «forskeren tar i bruk mer substantiv teori for å analysere deler av et materialet» (Postholm, 2010: 86). Jeg som forsker ble derfor også i denne delen av prosessen et viktig forskningsinstrument. Det var umulig å unngå at analysen ble noe preget av både erfaringer og opplevelser jeg som forsker har fått, i tillegg til egne perspektiver på bakgrunn av de subjektive og individuelle teoriene jeg tok med meg inn i analyseprosessen. Samtidig forsøkte jeg å etterleve intensjonen om at «forskeren mest mulig skal møte datamaterialet med et åpent sinn, og legge til side allerede ervervede perspektiver» (Postholm, 2010: 86), noe som også poengteres av Fossåskaret og Aase (2014: 138) som minner om at «i kvalitativ forskning er det viktig at forskeren ikke kategoriserer observasjoner kun etter eget hode, men i første runde får tak i den kategoriseringen informantene selv gjør».

I analysen ble helheten delt opp i biter for å bli analysert for å forstå de ulike delene bedre, noe som skulle bidra til en dypere og mer helhetlig forståelse av fenomenet og kompleksiteten i dette. Det er dette som også kan forstås som den hermeneutiske spiral som Dilthey (1969) beskriver. Hensikten var også at analysene skulle bringe frem kunnskap som bare delvis var bevisst for informantene selv, noe Fossåskaret og Aase (2014) mener bør være målet for all samfunnsvitenskap. Det var tydelig å se at de fleste av informantene hadde fått mer bevissthet og nye refleksjoner rundt temaet vurdering i kroppsøving i løpet av intervjuet, og flere sa at det var interessant i etterkant.

### **4.5.3 Fremstilling og presentasjon av datamaterialet**

Den avsluttende teksten har en fortellende form, der informantenes stemmer kommer frem. På bakgrunn av mine tolkninger av informantenes opplevde virkelighet med vurdering i kroppsøvingfaget, presenterer og drøfter jeg funnene i analysen.

Jeg har brukt ulike fremstillingsformer av resultatene fra intervjuundersøkelsene. Først og fremst har jeg brukt tematisert data (Dalen, 2011). Når dataen var kodet, kategorisert og samlet i meningsenheter presenterte jeg denne tematisk etter hva som var relevant for å belyse problemstillingene. Jeg la også merke til på hvilke områder det var flest uttalelser, men også

hvor det var få. I tillegg var jeg innom «ytterpunkt»-formen (Dalen, 2011); det vil si at jeg beskrev særtrekk ved de to elevgruppene som hadde henholdvis lav- og høy måloppnåelse. Jeg analyserte hva alle informantene mente om slutt- og underveisvurdering og plasserte dem langs en av «aksene». «Kontrast»-fremstilling var jeg også innom da jeg satt informanters opplevelser og beskrivelser av samme situasjon opp mot hverandre. Dette for å kunne gi et mer helhetlig bilde av det jeg studerer. En informant var også innom det Dalen (2011) nevner som «vendepunkt» da han snakket om *før* og *etter* innsats ble vurderingskriterium med ny læreplan iverksatt høsten 2012.

I tillegg har jeg gjort et metodisk grep ved å bruke to utsagn som jeg reflekterer over for å drøfte en problemstilling mot slutten av oppgaven. Dette gjøres i lys av informantenes svar.

Målet mitt er at presentasjonen skal få frem gode «*tilstandsbilder og forståelsesmodeller*» som belyser og gir svar på problemstillingene mine (Dalen, 2011:68). Flere forskere nevner «tykke» og «tynne» beskrivelser i denne sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2010; Postholm, 2010; Fossåskaret & Aase, 2014). «Tykke beskrivelser» er ofte nødvendige for at handlinger skal bli forstått og innebar for eksempel at jeg prøvde å være nøye med å plassere uttalelser fra forskningsdeltakerne i en kontekst og ikke bare bruke sitater tatt rett ut av sin sammenheng. En tykk beskrivelse vil derfor bestå av «en kulturell mening og en forskers analyse» (Postholm, 2010: 123).

Jeg valgte å tydeliggjøre hvilke stemmer som ble brukt gjennom fiktive navn siden informantene skal anonymiseres. Direkte sitat fra dem, vises ved å gjengi teksten i kursiv. Den avsluttende forskningsteksten ble en fortelling der de ulike elevstemmene flettes sammen (Postholm 2010). «Virkeligheten er dermed ikke forstått som en sannhet som skal tolkes, men som en virkelighet i stadig utvikling» (Heshusius, 1994, omtalt i Postholm, 2010: 130). Jeg har prøvd å skape min forståelse av hva informantenes meninger og erfaringer med vurdering er ved hjelp av «teoretiske briller». Min hovedhensikt med det har vært å utvikle et tankeredskap, nemlig en tekst, som kan initiere til drøfting og diskusjon og dermed forhåpentligvis være med på å utvikle og bedre praksis i lignende settinger (Gudmundsdottir, 2001).

## 4.6 Kvalitetskontroll

Forskingens relevans og vitenskapelige metode må vurderes, og etterprøvbarehet kan sies å være et av de fremste kravene til forskningen. Kvalitativ forskning må derfor også behandle spørsmålet om intern og ekstern validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Ofte benyttes en annen terminologi i kvalitativ forskning nemlig gyldig/bekreftbar, pålitelig/troverdig og overføringsverdi. Jeg skal nå drøfte disse termene i forhold til mitt studie.

### 4.7.1 Reliabilitet – pålitelig og troverdig

Kravet om *reliabilitet*, om resultatene er pålitelige, troverdige og etterprøvbare, er vanskelig i kvalitativ forskning. Årsaken er at forskerens rolle er en viktig faktor som utformes i samspill med informanten og som stadig endres i den aktuelle situasjonen. Siden forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet har jeg presentert litt om min bakgrunn som kroppsøvlingslærer i kapittel 4.3.1, selv om jeg opplever at studiet handler om informantenes problematikk. Jeg har også prøvd å beskrive forskningsprosessen så nøyaktig som mulig for at en annen forsker i prinsippet «kan ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet» (Dalen 2011, 93).

Troverdighet er knyttet til fremgangsmåter for utvikling av data. Jeg har gjort rede for denne fremgangsmåten i prosjektet. Det at jeg hadde presentert meg og prosjektet og møtt informantene på forhånd, kan ha vært med på å gjøre dem mer trygge på meg sånn at de visste litt mer om hva de gikk til. For å sikre mest mulig reliabilitet, tok jeg som beskrevet i kapittel 4.5.4, alle samtaler opp på digital fil. I resultat- og drøftingsdelen presenterer jeg flere rene utdrag fra data, altså direkte sitat, og ikke bare oppsummeringer. Utsagnene er dermed upåvirket av meg. Samtidig er det jeg som forsker som også har utelatt mye, noe som kan ha ført til at meningsinnhold ikke har kommet med eller kan ha blitt misforstått. I forkant jobbet jeg mye med og prøvde ut intervjuguiden og spørsmålsstillinger sånn at jeg ikke skulle påvirke informantene i intervjusituasjonen med for eksempel ledende spørsmål eller komme med egne meninger.

*Intersubjektivitet* kan defineres som «enighet eller forståelse mellom to eller flere personer om en observasjon eller et argument» (Kvale & Brinkmann, 2009: 323). I intervjusituasjonene oppstod det en slik intersubjektivitet som en slags forhandling av mening mellom informanten og meg, der målet var å komme frem til en felles forståelse om hva vi snakket om. Jeg brukte

i denne forbindelse mye «speiling» av det informanten hadde sagt, for å sikre meg at jeg hadde forstått han/henne riktig, og var en aktiv lytter. Å legge forholdene til rette for at det skapes intersubjektivitet styrker også *validiteten* i fortolkningen av informantens uttalelser (Dalen, 2011).

#### **4.7.2 Validitet – gyldighet og bekreftbarhet**

Kvale og Brinkmann (2009) sier at å validere viser i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Den er med andre ord knyttet til tolkningen av resultatene. Fra egen erfaring kjenner jeg igjen flere av funnene fra resultat- og drøftingsdelen. Man kan dermed si at jeg er med på å verifisere funnene. Flere av funnene mine bekreftes av andre studier, noe som gir prosjektet mitt økt validitet.

I fenomenologiske studier kan forskeren bare forholde seg til forskningsdeltakernes uttalelser, oppfatninger og forestillinger (Postholm, 2010). Det er derfor tilnærmet umulig for meg som forsker å kontrollere om det som blir sagt stemmer overens med det som hendte. Jeg var derfor klar over at det var informantenes subjektive opplevelse som var fokus for forskningen min, og at disse oppfatningene ikke kunne ses på som usanne eller feil, selv om andre informanter kunne ha andre opplevelser i forbindelse med det samme fenomenet. Vurdering og ulike vurderingsbegrep i skolen er også et komplekst fenomen som kunne være vanskelig å fange kvantitativt, ikke minst på grunn av individuelle forskjeller mellom hva informantene la i begrepene. For å bøte på dette hadde jeg med noen støtteark som alle informantene fikk se, der ulike vurderingsbegrep ble forklart, slik at vi opererte med mest mulig lik forståelse, selv om dette ikke var noen garanti.

Motivasjonsteoriene og kunnskapskodeteorien jeg har tatt utgangspunkt i, er mye brukt innenfor forskning på skole og læringsmiljø, noe også indirekte på vurdering i kroppsøving. Jeg mener derfor at teorien er valid for undersøkelsesområdet.

#### **4.7.3 Generaliserbarhet – overførbarhet**

Det er helt klart begrensninger ved generalisering i forhold til kvalitative studier.

«Overførbarheten er knyttet til den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner» (Thagaard, 2003: 170). I følge Andenæs (2001, i Dalen, 2011) er det den som mottar informasjon fra forskningsresultater som avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner. Jeg har etterstrebet å fremstille såkalte

«tykke beskrivelser» (kap. 4.6.3), for å få tilstrekkelig og relevant informasjon inn i resultat- og drøftingsdelen. En viktig målsetning for mitt studie er at det skal kunne ha overførbarhet og være relevant også i andre sammenhenger, noe jeg gjennom mine tolkninger og gjenkjennbare funn har prøvd å argumentere for gjennom hele kapittel 5.

#### **4.8    Forskningsetiske overveielser**

De etiske spørsmålene må være integrert i alle faser av en intervjuundersøkelse. Jeg vet at temaet vurdering i kroppsøving har vitenskapelig verdi i forhold til å få økt kunnskap om hva elever erfarer og mener om dette. Men i forkant stilte jeg meg spørsmålet om det vil kunne forbedre eller forverre elevenes situasjon om jeg forsket på temaet og eventuelle konsekvenser den offentlige rapporten ville få for informantene, skolen de representerer og videregående skole generelt. I tillegg måtte jeg ta hensyn til at jeg kom til å innhente informasjon om og derfor forske på tredjeperson, nemlig kroppsøvingslæreren til informantene. I planleggingsfasen søkte jeg NSD, kontaktet rektor ved aktuelle skoler for å informere om undersøkelsen (vedlegg 2) og spurte om tillatelse til å kontakte elever via deres kroppsøvingslærer. Jeg sikret informantens konfidensialitet på alle områder både før, under og etter intervjuet. Dette innebar blant annet fiktive navn på informantene i rapporten og anonymisering av materiale som kan være gjenkjennbart. I tillegg blir alt av datamateriale i form av lydopptak og navnelister oppbevart innelåst og slettet og tilintetgjort etter at oppgaven er ferdig. Før intervjuet skrev informantene under på en samtykkeerklæring (vedlegg 4) der de ble informert om undersøkelsens overordnede formål og design og at de hadde mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst (Kvale & Brinkmann 2009; Postholm 2010). Intervjuformen og spørsmålstillingene tok hensyn slik at det ikke skulle kunne få konsekvenser for informanten i form av endret selvbilde til det negative eller ulike stressreaksjoner. Jeg tok derfor stilling til hvor inngående spørsmålene i intervjuet skulle kunne være (Postholm, 2010). Andre etiske moment var lojal skriftlig transkripsjon og hvordan jeg gjengav i utgangspunktet usammenhengende forvirret tale som ikke satt informanten i et heldig lys.

### **5.    RESULTAT OG DRØFTING**

Kapittel 5.2, 5.3 og 5.4 svarer på første del av hovedproblemstillingen og underproblemstilling a-c, mens 5.5 og 5.6 svarer på andre del av hovedproblemstillingen, underproblemstilling d-e, og drøfter de to skisserte utsagnene.

## 5.1 Presentasjon av informantene

Alle informantene gikk i samme klasse med studiespesialisering som retning, og holdt på å avslutte Vg3 våren 2014, da intervjuene ble gjort. For å minne om elevperspektivet kalles de elever i kapitteloverskriftene.

**MOLLY:** Har ikke veldig aktiv men drevet litt med hest og dans. Misliker kroppsøvfingsfaget. Hun synes det har vært for mye fokus på de typiske lagidrettene. Medelever som var gode i idrett var populære, og hun opplevde å ikke passe inn i faget. Sluttvurdering: Har alltid ligget mellom IV (ikke vurdert) og 2, men fikk 3 i standpunkt. Har 4 og 5 i alle andre fag.

**HUGO:** Spilte fotball til 10. klasse. Har drevet periodevis med styrketrening og vektløfting etter dette. Planlegger utdanning i forsvaret, og vil starte å trene igjen med dette som mål. Sluttvurdering: Har karakter 4 i kroppsøving, men hadde 5 tidligere. Har 4-6 i alle andre fag.

**EBBA:** Drevet med både volleyball og fotball, sistnevnte i mange år. Har de senere år trent litt i studio, jogget noe og gått en del i fjellet. Trenger noe tilrettelegging pga bronkitt. Sluttvurdering: Hatt 3 siden ungdomsskolen, men fikk 4 i standpunkt. I andre fag har hun 4-5.

**CHARLIE:** Har bred idrettsbakgrunn og har drevet aktivt med skøyter og sykkel. Driver med sistnevnte ennå. Trener nå 6 ganger i uka, over 60 timer i måneden. Sluttvurdering: Får 4 i kroppsøving, men mener han burde fått høyere karakter. Har 4-5 i alle andre fag.

**OLIVIA:** Hun var veldig aktiv og drev i perioder både med hip-hop, skyting, svømming, riding, fotball og kampsport. Nå går det mest i sofa, men går til og fra skole og jobb. Sluttvurdering: Får 3 eller 4. Ligger mellom 3-4 i andre fag også, noen få 5-ere.

**VINCENT:** Trente volleyball ca 8 år i oppveksten. Trener nå styrke på treningssenter, men ikke kondisjon. Sluttvurdering: Får 4 eller 5. Mener han burde få 5 hvis vi ser på kroppsøving sånn som han synes faget bør være, blant annet mindre teori. Ligger på 3-4 i alle andre fag.

**OLAI:** Drev mye med sport før, blant annet basket og gikk mye i fjellet. Mistet interessen på slutten av ungdomsskolen. Nå er sport kjedelig og handler bare om å vinne. Sluttvurdering: Lå alltid på 5 før, så kom teorien. Ligger nå mellom 3-4. Har mellom 3-4 i alle andre fag.

**ALICE:** Har spilt masse volleyball i oppveksten. Flink til å løpe i terrenget etter dyr på gården. Jogger en gang i måneden. Vært mye syk og dårlig pga leddgikt, en del tilrettelegging i kroppsøving. Sluttvurdering: Får 2 eller 3 og mener hun ikke har hatt noen måloppnåelse, bare deltatt. Har 2-3 i de fleste andre fag.

## **5.2 Elevenes erfaringer med vurderingspraksis i kroppsøving**

Erfaringene informantene beskriver er alle fra vgs, for flere av dem først og fremst fra siste året på Vg3. De beskriver hvilke kompetansemål som blir vektlagt, opplevelsen av testing, hvordan innsats, forutsetninger og ferdigheter blir vektlagt i vurderingen i tillegg til erfaringen med underveis- og sluttvurdering. Det kommenteres og drøftes underveis.

### **5.2.1 Hvilke kompetansemål er vektlagt**

Informantene blir forklart hva hensikten med kompetansemålene er før de blir presentert raskt for målene på Vg3. Når informantene snakker om kompetansemål trekker de først og fremst frem alle aktivitetene de mener har blitt mest vektlagt. Syv mener at ballspill og lagidrett har hatt hovedfokus gjennom vgs, sammen med egentrening på Vg3. Alle nevner også at friluftsliv har vært en del av faget. Tre informanter sier de har hatt litt turn og dans. Hugo utdyper: *«Det er mer sånn på slutten av året: «Skal vi gjøre noe artig?». Så sier alle «ja». Så er det dans.»* Bare Vincent nevner basistrening som aktivitet. Når det gjelder fair play sier Hugo: *«... fair play er jo egentlig noe som vi ikke har lagt noe vekt på ... vi har ikke diskutert fair play ...»*. Han er også den eneste som kommenterer kompetansemål om *«trening, helse, livsstil»* og sier: *«... her har vi vært innom alt.»* Molly derimot uttaler: *«... vi har egentlig aldri snakket om kompetansemål»*.

Informantene forteller om et stort aktivitetsfokus i faget. Holdnings- og kunnskapskompetansen er nedtonet, selv om flere sier at de begynte å mislike faget etter at det ble mer teoriundervisning. Dette kan tyde på at informantene i hovedsak tenker at faget er et aktivitetsfag og mindre et fag som handler om læring, kunnskap, dannelselse, meningsskapning og identitetsskapning jamfør Palm (2014). Informantene i studiet opplevde at de hadde vært



innom de fleste kompetansemålene, selv om det var skeivdeling i forhold til tidsbruk på de ulike målene, med lagspill og ballidrett som dominerende. Dette samsvarer med Græsholdt (2011) sine funn som forteller at vektleggingen mellom de tre hovedområdene idrett og dans, friluftsliv, trening og livsstil, er veldig skeiv. Det er grunn til å sette spørsmålsteget med hva som skal bestemme vekting og gjennomføring av kompetansemål som elevene har rett til å få en vurdering i. Er det elevenes interesse gjennom integrasjonskode og selvbestemmelse, lærerens interesse eller kompetanse gjennom kolleksjonskode, økonomi eller skolens evne til omorganisering, for eksempel for å arrangere mer helhetlige friluftslivprosjekt?

### 5.2.2 Testing

Informantene er med på å bekrefte tidligere studier som sier at fysiske tester fortsatt er fremtredende i kroppsøvingfaget (Peev, 2001; Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Græsholt, 2011; Rønninghaug, 2011; Risøy, 2013; Bach, 2015). De refererte alle til 3000-meter testen, Ebba og Hugo forklarte hva de gjorde på turntesten og Olai snakket om en styrketest. Flere nevnte også teoriprøvene, og Molly sier: *«Nei, altså de her teoretiske prøvene har på en måte vært min hvilepute for jeg er ganske flink teoretisk, så det har hjulpet meg veldig»*. Informantene sier at testresultatet blir brukt som grunnlag for karaktersetting (jamfør Jonskås, 2009; Prøitz & Borgen, 2010; Risøy, 2013), men noen nevner også at resultatet skal brukes til å måle utvikling og fremgang. Charlie, Olivia, Vincent og Olai synes det kan være bra med testing. Vincent forteller at han blir motivert av tester. Felles for disse 4 var at de hadde middels til høy måloppnåelse i kroppsøving, og alle hadde vært aktive med ulike idretter i oppveksten. Ebba kunne se for seg at det var bra med tester for dem som fikk god karakter men sier for egen del: *«... jeg blir ikke så motivert av å liksom springe fortere for å vite at jeg får en 3-er kanskje.»* Hugo, Charlie og Olai syntes det kan være bra med tester hvis det blir brukt til å måle fremgang og innsats. Charlie sier: *«Alle bør jo ha, ut ifra utgangspunktet, en «fair» sjanse til å få 5 – 6 i gym. Det skal jo ikke være sånn at hvis du ikke har drevet med idrett som liten så skal du automatisk få bare 2-3 i gym.»* Molly liker ikke å få karakter på hvor fort hun springer og sier:

*«... hvordan skal du vurdere noen som er så ulik på den måten. Det er jo som å ta en ape, en elefant og en fugl og ..., gå og klatre i et tre så skal vi gi karakter. Det blir for ulikt, og jeg synes ikke det er rettferdig»,* et eksempel som også Leirhaug bruker (Leirhaug, 2012a).

Olivia vil ha flere tester, og sier: «... *da får man jo se selv hva man burde jobbe med. Om man burde jobbe med kondisjon eller Gud vet hva ...*».

Aktiv bruk av testing kan føre til et for stort fokus på prestasjon, konkurranse og ytre motivasjon på bekostning av trivsel og mestring (Granmo m. fl., 2015). Testing er et tema som informantene samtidig opplever og mener ulikt om (jamfør Græsholdt, 2011). I teoridelen beskriver jeg dem som motiveres av konkurranse, prestasjon, resultat og mestring og trives best i et kompetanseutviklingsklima (kap. 2.4). Det kan være rimelig å påstå at de elevene som liker å bli testet, selv om årsaken til at de liker det kan være forskjellig, trives best i et slikt klima. Mens de som er litt delt i synet eller ikke ønsker testing med karakter i faget, med stor sannsynlighet vil trives bedre i et velværeklima (kap. 2.4) Testing, der du får karakter etter en prestasjonsskala, kan gjennom Bernsteins kodeteori kategoriseres som synlig pedagogikk som realiseres gjennom sterk klassifisering, sterk ramme og er preget av kolleksjonskode. Jo mer tydelig formidlingen skjer og kravene er, jo mer synlig vil pedagogikken være. For elever som er amotivert eller velværemotivert kan slik testing stå i veien for at disse kan nå både hovedmål og kompetansemål i faget.

### **5.2.3 Innsats, forutsetninger og ferdigheter**

Alle informantene synes innsats skal ha betydning for vurdering i faget. Olivia sier: «*Jeg synes det burde telles mest*». Molly mener: «... *i kroppsøving, så er folk så forskjellig at innsatsen burde vektlegges i stedet for ferdigheter.*» Hugo registrerte at innsats fikk mer å si etter ny læreplan kom høsten 2012.

Selv om alle informantene er enige om at det er bra at de også vurderes etter innsats, har de ulik opplevelse selv av hvordan de blir vurdert her. Ebba tror innsats er det som teller mest når læreren vurderer Alice som var lite på skolen på Vg2 på grunn av helsen sier: «... *hun bare satt meg ned til 2 ... Det var liksom ikke noe jeg kunne gjøre for å komme bedre opp.*»

Hun vurderte å søke om fritak for kroppsøving på grunn av helsa, men på Vg3 var det ikke et alternativ lenger, og virker litt oppgitt når hun fortsetter: «*Og det at jeg hadde en sykdom det dreit hun i. Jeg fikk bare være aktiv, og vise hvor flink jeg var. Når jeg da ikke greide å vise hvor flink jeg er i forhold til alle de andre så fikk jeg dårlig karakter.*»

Ut ifra det Charlie sier kan det virke som innsats er selve hovedkriteriet i faget:

*«Jeg føler at det er litt sånn at hvis du skiller deg ut positivt i gymtimen så får du 5-6, hvis du skiller deg ut negativt så får du 1-2-3 og hvis ikke så setter de 4 på deg.»*

Olai tror at innsats var grunnen til at han en gang lå på karakteren 5 - 6. *«For jeg viste veldig mye innsats. Jeg synes det er gøy å drive, så jeg viste på en måte dobbel innsats.»* Olivia har ikke fått med seg at det har kommet ny læreplan, og sier: *«Jeg tror jeg har misforstått, jeg trodde de hadde tatt bort innsatsdelen de siste årene.»* Vincent tar opp problematikken rundt det at læreren ikke kan være flere plasser samtidig når elvene jobber på ulike steder, og at det derfor er vanskelig å vurdere innsats.

Utdanningsdirektoratet sier ingenting om hvor mye innsats skal vektes i vurderingen, og temaet er lite diskutert. Redelius (2008) er kritisk til at deltagelse og innsats skal benyttes i et målbart system. Leirhaug (2013) mener at innsats kan vektlegges på andre måter enn brøk eller prosentdel og at det kan variere i forhold til de enkelte aktivitetene. Redelius (2008) mener også at det er kryptisk og mangler en logisk forklaring at elevens forutsetninger er innbakt i kompetansemålene. Hun mener at å ta hensyn til forutsetningene i vurderingen skaper for individuelt skjønn som kan bli urettferdig, og stiller spørsmålsteget om hva som avgjør hva som er en gyldig forutsetning. Skal for eksempel lett sosial fobi, vilje eller motivasjon telle mindre enn fysiske skader eller diagnoser? Informantene i min studie var alle positive til at det skulle vurderes og tilrettelegges etter elevens forutsetninger. Men Molly poengterer en av svakhetene ved tilrettelagt undervisning:

*«For eksempel det at jeg har vært på styrkerommet alene uten at noen har vært der og vurdert meg i det hele tatt. ... det virker nesten som at det er for lite med en lærer i faget ...»*

Det er også naturlig å komme inn på temaet om hvor mye ferdighet skal vurderes. Debatten om vurdering etter ferdigheter i faget er ikke løst etter ny læreplan kom. Leirhaug (2013) ser skeptisk på grunnlaget for læring og vurdering i faget hvis ferdigheter ikke skal telle. Men at elevene skal tilegne seg ferdigheter i ulike aktiviteter, er ikke nevnt i formålet til faget, og bare 2 ganger i kompetansemålene for vgs, da med formuleringer som: *«Gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidretter, ...»* (Vg1) og *«vise kunnskaper og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre rørsleaktiviteter gjennom funksjonell deltaking i aktivitet, trening og spel.»* (Vg3) (Udir, 2012a). Det at ferdighet er lite nevnt, bekymrer Leirhaug, og han mener ferdighetsbegrepet må tolkes ut i fra formålet med faget. Lærere vil ofte vurdere

ferdigheten utholdenhet rettet mot hvem som kommer først i mål på en løpetest. Leirhaug mener at en heller må se på hvordan eleven legger opp løpet med tanke på intensitet, kunne eleven ytet enda bedre selv om han/hun vant hvis han/hun hadde hatt et bedre løpsopplegg? Hvis eleven som vant kunne ha løpt enda bedre burde han/hun få trene mer på nettopp løpsopplegg. Utfordringen med å vurdere ferdigheter på denne måten er om mulig enda mer komplisert, særlig med tanke på lærertetthet og oppfølging. Spørsmålet om hva forutsetningene, utgangspunkt og målet til hver enkelt elev er, må besvares og følges tett opp for at dette skal kunne vurderes.

#### **5.2.4 Underveis- og sluttvurdering**

Alle informantene forstod hva sluttvurdering er, som Molly sier: *«Da tenker jeg jo samlet vurdering, hvilken karakter det blir til.»* De var mer usikre på hva underveisvurdering innebærer. De fleste tror at underveisvurderingen er karakterene de får etter hver oppgave eller kompetansemål eller at det handler om at de forbedrer seg ferdighetsmessig eller ikke. Dette eksemplifisert av Alice som sier: *«At vi får karakter for hver øvelse vi gjør, ... at jeg ikke kan være med, ... jeg springer på tredemølla ... så får jeg stryk den dagen, fordi at jeg ikke er sammen med de andre ...»*. Ebba er den eneste som tar opp fagsamtalen som underveisvurdering på eget initiativ:

*«... der vi får vite hvordan vi gjør det i de forskjellige sportene og treningsformene. Så da får vi jo vite hva vi burde jobbe med utenom skolen, sånn som at jeg burde kanskje ta litt ekstra joggeturer for å få bedre kondisjon ...»*

Etter at informantene hadde gitt sin versjon av slutt- og underveisvurdering, viste jeg dem definisjonene og vi snakket videre om hvilke metoder for underveisvurdering de erfarte ble brukt. Det viser seg da at alle har hatt fagsamtale og egenvurdering gjennom egentreningen. Ingen hadde erfart andre former for underveisvurdering. Molly forteller hvordan hun har vært med å påvirke underveisvurderingen i frykt for å ikke bestå. Hun sier:

*«Skal jeg være helt ærlig så har jeg spilt veldig mye på sympati for å få en høyere karakter. I de her underveisvurderingene hvor jeg har hatt samtale med lærer, så har jeg passet på og si at «du jeg har faktisk veldig vondt» og ... «jeg klarer ikke dette her» og sånne ting ...»*.

Noen av informantene har også meninger om hvordan undervisvurdering fungerer i forhold til «å fremme læring, utvikle kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring» (Udir., 2014). Vincent og Olai vil gjerne vite hva de gjør bra, hva de gjør dårlig og hva de kan bli bedre på. Molly sier at undervisvurderingen ikke har gitt henne bedre tilpasset opplæring og at fokuset har vært på sluttvurderingen. Om samtalen hun har hatt med lærer sier hun:

*«... så har det på en måte bare gått over på noe annet i stedet for det vi egentlig skulle snakke om. ... hvordan har du det hjemme, hvordan går det med hunden din og sånne der ting».*

Ut ifra det informantene forteller, er undervisvurdering ikke veldig gjennomført eller kjent for elevene, noe tidligere forskning har vist (Vinje, 2008; Persen, 2008; Mørken, 2010; Græsholdt, 2011; López-Pastor m. fl., 2013; Sandvik & Buland, 2014). Granmo m.fl (2015) fant at 45/34% av elevene på studiespesialisering/oppvekstfag ikke var fornøyd med undervisvurderingen. De høye tallene kan muligens forklares med at elevene ikke har innsikt i hvordan vurderingen foregår og hva som vektlegges. I kroppsøving som i alle andre fag, er for eksempel den daglige faglige samtalen med eleven å regne som undervisvurdering. I sluttrapporten fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (Sandvik & Buland, 2014), var elevene i mindre grad opptatt av hvordan vurdering kan bidra til egen faglig utvikling. Den summative vurderingsformen hadde derimot alle klart for seg hva var, og bekrefter som Persen (2008) og Engh (2010), at dette er den mest sentrale vurderingsformen.

### **5.3 Elevenes meninger om vurdering med karakter og alternative vurderingsuttrykk**

Perspektivet med at flertallet av informantene tenker på sluttvurdering når vi snakker om vurdering generelt i kroppsøvingfaget, er viktig å ha med seg når informantene svarer på hva som er fordelene og ulempene med vurdering i faget og hva de mener bør vektlegges i vurderingen. Alle informantene syntes det var interessant å bli presentert for ulike alternative vurderingsuttrykk, noe som også gav dem input i forhold til å skulle «designe» det de mente burde være «fremtidens vurderingsform».

### 5.3.1 Fordeler og ulemper med vurdering med karakter

Fem informanter mener at fordelen med vurdering i kroppsøving er det Hugo sier: «... at det er lett å se hvor man står i forhold til andre med karakterer. Det er også i forhold til resten av systemet, det er jo greit å ha det som system.» Hugo tilføyer: «Det er egentlig de fordelene jeg kommer på. Jeg ser ikke noe annet bra i det.» Molly som ellers ser lite fordeler, mener vurderingen kan si noe om hvilken helsetilstand man er i. Olai påpeker at «hvis man ligger på en 2-er så skjønner man at enten kan man ikke mye om fysisk aktivitet eller er dårlig i fysisk aktivitet.». Tre andre informanter ser på det som en fordel at de blir mer fysisk aktive, faktisk gjør noe i det hele tatt eller blir motivert fordi de vil ha en god karakter. Olivia sier at for hennes del er det viktig at det er en karakter for at hun i det hel tatt skal gjøre noe, og sier også: «... hvis det ikke hadde vært karakter så tror jeg faktisk flere hadde droppa det helt.» Vincent får motivasjon av å bli vurdert og få «... vite hva du er flink til og hva du er litt dårligere til.» Et fellestrekk ved det informantene betegner som fordeler med vurdering, er at det mer eller mindre kan likestilles med ytre motivasjon (Imsen, 2005); vurdering og karakter som belønning for å gjøre noe eller unngå type straff (som å ikke få vurdering), for å kunne sammenligne, si noe om helsetilstand, si noe om hva du er flink eller dårlig til.

Elevene har flere synspunkter når det gjelder ulempene med karaktervurdering i kroppsøving. Ebba og Molly snakker om konkurransen søsken eller elevene imellom som en ulempe. Molly sier: «... de som ikke når helt opp får dårlig selvtillit, ingen mestringsfølelse. Mens de som når høyt opp blir kanskje litt sånn, selvgode.» Ebba, Molly og Charlie nevner ulempen med at karakteren i kroppsøving kan trekke ned snittet, og som Ebba sier: «det kan være etter eleven da sin mening, en urettferdig karakter som blir stående» og legger til at en ulempe er «det her med karakterpresset.» Olai peker på at det kan være veldig negativt hvis eleven har så lav karakter i faget at han/hun ikke er motivert til å møte opp. Vincent er den eneste som ikke ser noen direkte ulemper med å ha vurdering, mens Hugo har sterke meninger:

«... det er for få timer til å få en ordentlig vurdering for det første, og det hadde vært mye bedre å ha en sånn bestått/ikke bestått-greie på grunn av antall timer. Og det er egentlig det som er hele greia som gjør at jeg er kritisk til gym, for det at det er ikke nok grunnlag til å gi en ordentlig vurdering. ... så hele kritikken er jo egentlig; «det er for få timer gym ..., til å faktisk kunne si med sikkerhet hvor flink en elev er». Og da synes jeg vurderingen nesten blir en parodi.»

Informantenes synspunkter om ulemper med vurdering, peker også mot ytre motivasjon (Imsen, 2005); vurdering og karakterer gir konkurranse mellom elevene, trekker ned snittet, kan gi karakterpress, kan gi dårlig oppmøte og det er for få timer i faget til å kunne gi en rettferdig vurdering.

### 5.3.2 Elevenes syn på hva som bør vektlegges i vurderingen

Seks informanter mener at innsats bør vektlegges mest i vurderingen, og Hugo sier: «... *det er jo unikt i forhold til alle andre fag for ... «kjempflott innsats i norsken», skal du få 5-er på grunn av innsats liksom. Gym er helt unikt ... Det er ingen som har 100% rett svar i gym.»*

Charlie, Vincent og Ebba sier også at de ville vektlagt at eleven utviklet seg og var lærevillig i vurderingsarbeidet. Charlie synes også det burde telle positivt hvis du trener på fritiden for å bli bedre. Molly, Hugo og Vincent mener at holdninger bør telle i vurderingen. Dette er interessant da resultatet av å vise dårlige holdninger ofte kan ende med dårlig atferd. Dårlig atferd skal vurderes på atferdskarakteren. Alice og Hugo sier at ferdigheter må være med, men at dette ikke er det viktigste. Hugo presiserer:

*«... ferdigheter er et stort pluss, det drar deg jo opp, men det hadde på en måte vært en sånn ekstrating. Hvis innsatsen er på topp og du har dårlige ferdigheter så hadde jeg likevel ha gitt en god karakter.»*

Molly mener derimot at ferdigheter ikke burde telle på karakteren. Olivia og Alice mener også at det å ha kunnskaper bør vektlegges. Olivia sier: «*Så det gjør jo egentlig ingenting om vi har sånn prøve i teori og sånn.»* Olai nyanserer teorifokuset slik: «*Man må ha litt teori da, men ikke ha sånne svære hefter og sånn der.»*

Verken læreplan (Udir., 2012a), rundskriv (Udir., 2012b) eller veiledning (Udir., 2013) sier noe om vektingen av innsats og de ulike kompetansemålene. Vurderingskriterier og vekting av kompetansemål skal lages lokalt på den enkelte skole, og er ikke styrt, veiledet eller regulert fra sentralt hold (Udir., 2013; Carlson, 2008; Prøitz & Borgen, 2010; Leirhaug & McPhail, 2015). Dette er med stor sannsynlighet ikke gjennomført overalt på grunn av svakt tilbud om kursing om temaet og lite samarbeid og nettverksbygging mellom lærerne, ofte på grunn av få ressurser, trang økonomi på skolene til å sette av tid til dette. Elevene synes at innsats er det som bør vektlegges mest. Men hvor mye da, og i forhold til hva? Turøy (2012), mener det er minst to mulige løsninger på utfordringen om hvor mye innsats skal vektes. Det

ene er at Undervisningsdirektoratet lager konkrete retningslinjer for vurdering, for eksempel noe i retning av slik det var før LK06 med 1/3 innsats, 1/3 ferdigheter og 1/3 kunnskaper. Han understreker at vurderingsarbeidet var betydelig enklere da. Et annet forslag er at det innføres bestått/ikke bestått med krav om deltagelse.

### 5.3.3 Elevenes syn på alternative vurderingsuttrykk i sluttvurderingen

I intervjuene presenterte jeg informantene for ulike påstander om vurdering eller alternative vurderingsscenarioer, og fikk deres umiddelbare respons på dette. Jeg hadde i alt seks påstander/scenarioer, og gjengir de tre mest relevante her.

Den første påstanden var: *«Sluttvurderingen er den ledende vurderingsformen, og både elever og lærere har større fokus på karakterer enn underveisvurderingen i kroppsøving.»* Molly, Olai, Alice og Hugo er av samme mening: *«Sluttresultatet har faktisk mest å si»*, sier Hugo og mener at det ikke går an å måle og vurdere fremgang etter bare 2-3 uker med samme ballspill. Han poengterer derfor: *«Så sluttvurderingen er liksom den eneste formen som er habil å bruke.»* Charlie svarer: *«Begge deler. Det viktigste er jo sluttvurderingen for det er jo en karakter du blir stående med resten av livet, men underveis er viktig for kanskje å pushe deg og få en bedre karakter.»* Men han mener at både lærer og elev har størst fokus på sluttvurderingen. Vincent mener at sluttvurderingen er en sammensatt karakter av underveisvurderingene. *«... så hvis du har fokus på sluttvurderingen så har du også fokus på underveisvurderingen.»* Ebba sier: *«Jeg føler at underveisvurderingen er viktigst fordi det fører jo til sluttvurderingen.»* Om Ebba opplever det slik sier hun ikke noe om. Olivia mener *«at de tar med alt»*.

Ingen tvil, sluttvurdering er den mest sentrale vurderingsformen og den informantene har absolutt størst fokus på. Det er imidlertid viktig å ha i mente at påstanden informantene ble presentert for er ledende i sin utforming, noe som kan ha vært med på å påvirke informantene i sine svar. Allikevel kan det diskuteres om sluttvurderingen på mange måter «står i veien» for VFL og de formative vurderingsformene som skal fremme læring og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Med tanke på formålet og hovedhensikten med kroppsøvingfaget, så er ikke dette målet nådd hvis bare flest mulig får en sluttvurdering i faget. Det er måten dette skjer på gjennom opplevelse og læring i faget, som har betydning. Det er grunn til å stille spørsmålet om det i det hele tatt er mulig å nå målet om livslang bevegelsesglede når prosessen ender opp



med en sluttvurdering, for dem som trives best i et velvære- og trivselsklima eller for dem som er amotivert (kap. 2.4).

Jeg spurte også informantene: *«Hva er de første tingene som slår deg hvis vurderingen i kroppsøvingfaget bare skulle bestått av underveisvurdering og ingen sluttvurdering (som for eksempel på folkehøyskole)?»* Alice første reaksjon er *«Fortvilende!»* Vincent mener derimot at det hadde funket helt fint for dem som synes faget er morsomt:

*«... så hadde du vel ikke brydd deg om det hadde vært noen sluttvurdering. Hvis du var motivert for å jobbe bedre og bli bedre i de ulike sportene, så hadde du ikke tenkt over det. Men for de som hater gym og bare gjør det for å høye snittet ... de hadde sikkert blitt sur.»*

Han tar altså frem det viktige aspektet om indre motivasjon; de som liker kroppsøvingfaget i seg selv (kap. 5.5). Charlie mener at folk hadde blitt sløvere hvis det bare var underveisvurdering, noe Molly bekrefter med å si:

*«... da hadde jeg i hvert fall ikke orket og gjort noe.»* Hugo ser også problemer med denne vurderingsformen: *«... dessverre så har vi 2 timer gym i uka og da er det ikke mulig å ha fremgang og bare underveisvurdering. Det hadde ikke funket i det hele tatt. Det hadde bare blitt tull.»*

Ut i fra informantenes svar er det igjen naturlig å sette spørsmålstegn ved om det er den ytre motivasjonen ved å få en sluttvurdering, som bør være drivkraften for elevene i faget. Det er ingen automatikk i at å få karakter i faget betyr at en elev har nådd hovedformålet med faget i større eller mindre grad. Det er mulig å få en god karakter selv om du hater å bevege deg. Det er heller ingen automatikk i at ved å fjerne sluttvurderingen vil alle nå målet om en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Men en kan stille spørsmål om det for noen elever vil minske presset og gi plass for mer indre- og velværemotivasjon.

Det mest relevante spørsmålet, som også var det informantene viste mest engasjement for var: ***Hvordan ville du reagert og hva tenker du om hvis vurderingen i kroppsøving bare skulle være bestått/ikke bestått?*** Bare Charlie reagerer negativt på dette scenarioet og mener at det da ville bli mye mer fravær i timene. Selv ville han bare gjort en middelmådig innsats for å få bestått. *«Heller karakter!»* De eneste han mener bestått/ikke bestått kunne være bra for, er

elever som gjør sitt beste, men allikevel får karakteren 2. Så lenge innsats er vurderingskriterium, så vet vi at denne type elev ikke skal eksistere. Charlie og Olai poengterte også at for dem med høy måloppnåelse i kroppsøving, er det viktig å få karakter for å trekke opp snittet. Syv informanter reagerte derimot positivt til denne vurderingsformen, selv om det var noen utdypende kommentarer. Alice og Olivia mente at en slik vurderingsform hadde hjulpet på deres motivasjon og innsatsvilje. Olivia sier: *«For da hadde jeg visst litt mer. Nå er det litt mer «det er nå ikke så nøye». ... jeg står med middels, mer orker jeg ikke.»* Olai hadde også blitt mer motivert av denne vurderingsformen, kanskje først og fremst fordi han ligger på middels måloppnåelse nå og sier: *«Da er det større sjanse for at jeg stryker så da ville jeg nok vist mer interesse uten å være interessert, for å komme over den linja å bestå.»* Vincent synes bestått/ikke bestått hadde vært bra, for da kunne de fysiske ferdighetskriteriene for å bestå vært mer tydelige og enklere å forholde seg til. *«... så må du faktisk jogge en gang i uka for å klare å bestå 3000-meter. ... da hadde jo faktisk folk kanskje kommet i form.»*

Molly synes bestått/ikke bestått kan være en god ide for *«da blir man på en måte tvunget til å være med og gjøre noe, men du har ikke hele tiden det presset på at nå må du prestere så og så bra for å få en så og så bra karakter.»* Hun mener fokuset hadde blitt flyttet mer over på *«de rette tingene»* og at hensikten med kroppsøving ikke lenger bare hadde vært å få en karakter. Hun fortsetter: *«Det hadde blitt mer avslappende med tanke på at man kan på en måte prøve nye ting og ikke få det til»*, som også er et viktig poeng innenfor et oppgaveorientert klima i AGT. Molly tror hun til en viss grad hadde deltatt mer og tar opp det sosiale aspektet: *«Det hadde vært mer fokus på å bare være sammen med venner egentlig, og at det ikke var å være sammen med dine medelever som skal konkurrere om karakteren ...»* Skisseringene til Molly kan minne om beskrivelsen av et velværeklima (kap. 2.4).

Hugo synes ideen om bestått/ikke bestått er meget interessant. Men han lurte på hvordan det ville bli i praksis og stiller spørsmål: *«Er det sånn at du må bestå 70% av kompetansemålene, er det bestått da eller?»* Han mener at løsningen må være å ha klare tester for hva som er bestått og ikke. Han tror det kunne vært bra for faget, og sier: *«Det hadde vært mye lettere og gitt tilbakemelding i hvert fall. Da sier man jo bare: Du har ikke bestått kompetansemålet, du har så og så mange sjanser igjen ...»* Han mener det hadde vært interessant å prøve det ut på noen skoler. For egen del sier han: *«Det hadde i hvert fall vært positivt for meg og for vurderingen.»* Vi vet at vurderingsformen bestått/ikke bestått er mye brukt, da særlig i praktiske fag på høyere nivå. Hugos forslag er derfor meget relevant.

Samtidig må en spørre seg om det er riktig at alle elevene skal «skjæres over en kam». Man må stille spørsmålet om elevene som trives best i et kompetanseutviklingsklima og er mestringsmotivert ville trives med å ikke få karakter i faget (kap. 2.4).

Ebba nevner alternativet «deltatt/ikke deltatt», men ser både fordeler og ulemper med alternativet. Hun sier at med karakterer vil folk vise hva de kan for å oppnå best mulig karakter, ellers vil de bare møte opp og delta. Hun sier: «*Kanskje det blir litt sånn slappere nivå eller sånn. ... jeg tror det hadde vært lettere å skulke ... eller ikke møte opp.*» Men hun liker ideen bedre enn karakterer fordi «*... da er det liksom ikke at man sammenligner seg med hverandre så utrolig mye som man gjør nå.*», men påpeker også at det da kan hende at dem som jobber for å få 6-er «*ikke hadde spurtet så fort.*» Hun snakker med andre ord om dem som trives best i et kompetanseutviklingsklima selv om hun selv til en viss grad trakter mer til velværeklimate (kap 2.4).

#### **5.3.4 Elevens syn på fremtidens vurderingsform**

Helt til slutt i intervjuet spurte jeg informantene om hva de mente burde være «**fremtidens vurderingsform i kroppsøvingsfaget.**» Hadde jeg stilt dette spørsmålet tidlig i intervjuet ville jeg muligens fått en del andre svar. Dette fordi et slikt intervju med mange ulike spørsmålsstillinger om vurdering, mest sannsynlig gjorde elevene mer reflekterte over temaet og i stand til å se flere sider av saken. Syv informanter var positive til sluttvurderingsformen bestått/ikke bestått da jeg skisserte dette scenarioet for dem. Når de nå kunne «designer drømmevurderingsformen» ville fem informanter gått for bestått/ikke bestått eller deltatt/ikke deltatt, mens tre informanter ville beholdt dagens karaktersystem.

Ebba ønsker å beholde dagens karaktersystem og vil heller ha ekstra fokus på innsats og ikke bare på oppmøte. Hun sier det er viktig med karakterer fordi at: «*... man faktisk må jobbe for noe, og ikke slaske unna ... Jeg ville hatt karakterene som det er nå, med tanke på at det er faktisk er et fag liksom.*». Charlie, som også vil ha vurdering med karakter, mener det er viktig å vurdere utviklingen i forhold til utgangspunktet eleven har hatt for «*da har de jo sjans.*» Olai svarer kontant:

«*Jeg ville si at det burde være sånn som nå, siden jeg vet ikke særlig mer om andre muligheter. Jeg har ikke sett det i praksis, så jeg ville heller satset på det jeg er kjent med.*»

De fem informantene som mener bestått/ikke bestått bør være fremtidens vurderingsform har noen presiseringer. Vincent sier blant annet: *«Ja, så lenge læreren følger med og gir ordentlig tilbakemelding på alt eleven har vært igjennom. ... sette opp ordentlig hva som er bestått og hva som er ikke bestått.»* Alice sier: *«bestått/ikke bestått ... jeg føler det er mer litt sånn skriftlig fag. ... du deltar jo i gymmen. Så jeg ville hatt deltatt/ikke deltatt.»* Olivia liker tanken om bestått/ikke bestått, men det viktigste er at innsats teller som vurdering. Hun mener hensikten med faget er folkehelse og sier: *«... og da burde man ikke ha sånn karaktersetting som man har i dag.»* Molly har tydeligvis tenkt over temaet tidligere. *«Jeg har ofte vært inne på at det kanskje heller burde vært bestått/ikke bestått eller lav, middels eller høy måloppnåelse istedenfor de her karakterene.»* Hugo har fått inspirasjon og nye tanker gjennom intervjuprosessen. Han snakker om bestått/ikke bestått som fremtidig vurderingsform og sier: *«... i hvert fall hvis det skal være samme antall timer gym i uken, så hadde det vært den beste løsningen tror jeg.»* Men han hadde gått for vanlig karaktersystem hvis kroppsøving hadde blitt et 5-timersfag. Hugo ser altså utfordringen med at kroppsøving bare er et 2-timers fag på videregående skole som forskningen også henviser til (Kaldestad, 2013; Kleppe, 2013). Det er et viktig innspill at så mange informanter ønsker en slik vurderingsform velkommen.

#### **5.4 Hensikten med vurdering, og kroppsøving og vurdering i lys av Bernsteins kunnskapskodeteori**

Informantene beskriver kroppsøving både som et helsefag, aktivitetsfag, lærefag, motivasjonsfag, teorifag, danningsfag og ønsket om at det ikke var et fag i det hele tatt. Flere informanter har skjønnet at hovedmålet med faget er mer langsiktig enn sluttvurderingen, men de fleste av dem opplever ikke faget slik. Molly har meninger om hensikten med faget sett opp imot fokuset på karakter:

*«Det virker jo ikke sånn at hensikten med kroppsøving skal være en karakter. Hensikten skal jo være på en måte få folk til å begynne å trene og like det og finne noe som passer for dem. Men nå har det hele tiden vært; det her gjør jeg bare for å få en karakter. Jeg føler liksom ikke at hovedhensikten står i stil med vurderingsmetoden. ... det at det skal være vurdering på det, det ødelegger litt hva hensikten egentlig er.»*

#### **5.4.1 Elevenes forståelse av hensikten med vurdering i faget**

Black og William (1998) mener at hvis tilbakemeldingene blir for mye fokusert på karakter vil elevene miste fokuset på læringsarbeidet. Med andre ord; hvis karakteren blandes med tilbakemeldinger vil elevene sitte igjen kun med karakteren og ikke tilbakemeldingen.

Hugo, Olai og Ebba begrunner hensikten med vurdering i kroppsøving med «*noe som bare er sånn*» fordi det er et fag på skolen. Alice mener vurdering kun har en instrumentell betydning når hun sier: «*For å få snittet vårt opp ... eller ned, for den saks skyld.*» Charlie har en litt annen oppfatning og sier: «*Hensikten er hvor godt læreren liker deg og hvor mye du får vist i timene, hvor god du er å skrive teoretisk ...*» Vincent er den eneste som trekker frem motivasjon. Han mener hensikten med vurdering er at man skal lære noe og «*bli bedre*» og «*gjøre en god jobb*». Han sier: «*Det er jo for å motivere oss. Få oss til å bli bedre. Det fungerer sånn som i andre fag.*»

Måten de fleste informantene svarer på, er eksempler på at vurdering likestilles med det å få en karakter. Karakteren «stenger» tankegangen til elevene om at det finnes andre hensikter med vurdering som for eksempel å fremme læringsarbeid (Black & William, 1998; Dobsen & Engh, 2010). Det kan virke som elevene har «hoppet bukk» over betydningen av undervisvurderingen i denne sammenhengen, som er ment å være den viktigste hensikten med vurdering jamfør presentert litteratur nasjonalt (Udir., 2012b & 2014; Persen, 2008; Damsgaard & Eftedal, 2014) og internasjonalt (Black & William, 1998; Hay, 2006; Green, 2008; Wiliam, 2011; Lòpez-Pastor m. fl., 2013; Hamblin, 2014). Dette kan ses på som nok et eksempel på at teorien har gode intensjoner, men fungerer ikke i praksis (Vinje, 2008; Mørken, 2010; Ottesen, 2011; Græsholdt, 2011; Lòpez-Pastor m. fl., 2013; Thomas Palm, 2014; Leirhaug og MacPhail, 2015). Som Olai lurer på i intervjuet: «*Jeg tror det varierer fra lærer til lærer hvordan dem vurderer. Kanskje det er det som er problemet med den norske utdanningen at man lærer forskjellige metoder for hvordan man vurderer folk på.*»

#### **5.4.2 Vurdering i kroppsøving sett i forhold til Bernsteins kunnskapskodeteori**

Vurderingens hensikt, vektlegging og form må samsvare med det pedagogiske synet som legges til grunn for undervisningen. Ved å bruke Bernsteins kodeteori er det kommet frem at kroppsøvingfagets hovedformål opererer i forhold til en *integrasjonskode* der målet er at eleven skal «lære å lære» gjennom å øve på danning for å oppnå målet om (allmenn)danning, en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Rundskrivnet om endringene i kroppsøvingfaget poengterer at «opplæringen i faget skal gi elevene mulighet til å reflektere

over og vurdere sin egen innsats og kompetanse» (Udir., 2012b). Dette innebærer en pedagogikk som ligger innenfor en integrasjonskode med *svak ramme*, der eleven har mer makt, selvbestemmelse og valgmuligheter. Å reflektere og vurdere egen innsats og kompetanse gir eleven autonomi og selvbestemmelse, noe som samsvarer med SDT som viktig i forhold til motivasjon. Flere av de 1486 elevene i Leirhaugs studie (2012a) har gitt tydelig uttrykk for at de ønsker mer involvering og medbestemmelse (Leirhaug, 2012a; Leirhaug & Annerstedt, 2015). For å lykkes med målet for faget må vi ta utgangspunkt i hvem eleven er når vi skal vurdere hans eller hennes kompetanse i kroppsøving. Det står ingenting i læreplanen om at strålende fotballteknikk, god kondis eller at du klarer å fyre bål med bare en fyrstikk skal gi grunnlag for god karakter. VFL sin intensjon om å fremme læringen, handler på flere områder om det samme som at eleven skal «lære å lære», om i Bernsteins integrasjonskode.

Hvis man skal legge vekt på hovedmålet med faget bør tilnærmingen også gå mot en *usynlig pedagogikk* med *svak ramme* (kap. 2.2), der også *klassifiseringen* er *svak* og har fokus på kunnskap som øver kroppen for «å kjenne kroppen» – for at man skal «kjenne seg selv». Poenget er å bli et «dugelig» menneske gjennom å «sanse, oppleve, lære og skape med kroppen» (Udir., 2012a), og kontinuerlig utvikle og opprettholde dugelighet og bevegelsesglede gjennom hele livet (Gjertsen & Gjertsen, 2015). Sagt på en annen måte; la læringen «sette seg i kroppen» gjennom integrasjonskoden å «lære og lære».

Hvordan kombineres så et fag som bør ha hovedvekt på integrasjonskode, svak ramme, svak klassifisering og usynlig pedagogikk for å nå hovedintensjonen med faget, med undervisvurdering gjennom VFL, og sluttvurdering? For å ta undervisvurdering og VFL først: Dette skulle kunne passe ypperlig til et fag som kroppsøving plassert innenfor Bernsteins kunnskapskode. Problemet er bare at lærere i kroppsøving har lite erfaring med hvordan man bruker VFL, og implementeringen går sakte (Ottesen, 2011; Lopez-Pastor m. fl., 2013; Palm, 2014; Hamblin, 2014; Leirhaug & McPhail, 2015). Leirhaug (2012a) mener at Kunnskapsløftet har ført til at vurdering av hva elever skal ha lært, er blitt tillagt for mye vekt, og at faget derfor er farget av prestasjonskrav og en vurderingskultur preget av testing. Dette bekreftes til dels av mine informanter som har erfaring med å få karakter på tester, særlig 3000 meter, ut i fra en generell karakterskala. VFL var bare kjent for noen av elevene, og da de fikk forklart hva det innebar var det kun noen av metodene for undervisvurdering som var tatt i bruk. Denne vurderingskulturen peker derfor mot kroppsøving som et fag preget av

*kolleksjonskode* med innlæring og vurdering av kunnskap og ferdigheter, *sterk klassifisering* med tydelige kompetansemål og vurderingskriterier, *sterk ramme* der læreren har makt og kontroll over vurderingen og en *synlig pedagogikk* med tydelig formidling og tydelige krav til hvilken karakter du får på 3000 meter - dette strid med intensjonene til faget.

Når det gjelder sluttvurdering, så kan dette vanskelig gis uten at det er målbare kriterier som ligger til grunn. Elevene har forskjellig utgangspunkt for å drive med fysisk aktivitet. Hvis alle skal få en meningsfull opplæring i kroppsøving, må alle individuelle utgangspunkt måles først og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Individuelle mål måtte utformes innenfor innsats og kompetansemål, i tillegg til en egen karakterskala i for hver enkelt elev i forhold til individuell måloppnåelse. For det første ville dette være et enormt ressurs- og tidkrevende arbeid som ikke lar seg gjøre med dagens undervisningsordning i faget. For det andre ville det av mange oppleves som meget urettferdig sammenlignet med det ordinære karaktersystemet i skolen. Men som både min informant Molly og Leirhaug (2012a) poengterer ved et eksempel: «Det er urettferdig å bedømme både apekatter og elefanter ut fra hvor gode de er til å klatre i trær.» Leirhaug sier at elever har forskjellig utgangspunkt i andre fag også, men kroppsøving skiller seg ut ved at kroppen både er fagets viktigste redskap og en del av selve formålet. Tilbakemeldinger i kroppsøving blir lett tolket personlig, de kan påvirke selvbildet og selvfølelsen i stor grad. Derfor mener Leirhaug (2012a) også at det er helt nødvendig å bruke vurdering i kroppsøvingsfaget på en bedre måte enn i dag.

Oppsummert er vurdering med karakterer og det at elevene skal ha en sluttvurdering i kroppsøving, noe som indikerer kolleksjonskode. Dette er problematisk sett i forhold til fagets innhold og hovedmål, som viser at faget bør gå mot en integrasjonskode.

## **5.5 Elevenes meninger om vurdering og motivasjon**

Som nevnt i teorikapittelet er motivasjon en absolutt forutsetning for oppfyllelse av kroppsøvingsfagets formål. Jeg vil derfor trekke inn motivasjonsteori for å sette det informantene sier om underveis- og sluttvurdering som motivasjon, i en sammenheng, øke forståelsen og på den måten svare på andre del av hovedproblemstillingen: «Hvilken innflytelse har karaktervurdering på elevenes motivasjon for å oppnå hovedmålene i kroppsøving?»

### 5.5.1 Elevenes syn på egen motivasjon for faget og motivasjonens betydning

Molly liker ikke kroppsøvningsfaget, noe hun begrunner slik: *«Vurdering har kanskje hatt litt å si, men det er ikke på grunn av vurderingen at jeg ikke liker det faget. ... jeg har ofte tenkt den tanken «hva skal jeg med dette faget i utdannelsen min» for eksempel.»* Hun vet ikke hva læreren kunne gjort for å motivere henne mer. *«For det er ingen som har klart å motivere meg til det. Jeg liker ikke å bli sliten, jeg liker ikke å springe og slå meg og bli svett og sånn her ting, det synes jeg ikke noe om.»* Hun opplever at hun blir nedbrutt av å tenke: *«... det her blir jeg faktisk vurdert på, hvilken karakter jeg får ... jeg får ikke til dette her.»* Når hun har vært på styrkerommet mens de andre har hatt ballspill forklarer hun at hun ikke har giddet å jobbe siden læreren ikke er der.

Det er mye som tyder på at Molly er amotivert (Deci & Ryan, 1994, 2000). Hun mangler både indre- og ytre motivasjon, ser ingen hensikt med kroppsøvningsfaget for egen del og unngår å delta hvis hun kan. Hun mistrives og har høyt fravær. Mulig dette gjelder for Olivia også, men i mindre grad. Hun sier: *«Jeg blir litt mindre motivert på hvordan ting er lagt opp egentlig. ... litt mindre motivert til å være aktiv i gymtimene.»* Alice sliter også med motivasjonen og har lav måloppnåelse i faget. Hun forklarer det slik:

*«... jeg greier ikke å bli motivert når vi liksom skal gjøre ting som (lærer) vet at ingen liker. Når vi står der og bare får beskjed om å hoppe ... kan vi ikke gjøre noe som vi heller faktisk kan få en god vurdering i ... så kan vi jo vise noe vi er god i eller lære noe nytt. ... vi gjør jo bare det samme om og om igjen. Det er jo ikke noe motiverende og gå til en gym og vite at i dag skal vi kjede oss like mye som resten av uka.»*

Både Molly, Olivia og Alice trenger hjelp til å gå fra å være amotivert til motivert. Dette er kanskje den mest utfordrende oppgaven for lærere i kroppsøving å få til med dagens organisering av faget.

Jeg spurte Ebba om hun var flink til å motivere seg selv, eller om det var læreren som motiverte henne. Hun svarte: *«Det er jo kanskje litt begge deler.* Hun forteller om at hun har motivert seg selv på fjellturer da hun ofte var den som ble liggende sist. Selv om medelever snudde før toppen ville hun vise at hun kunne, og fortsatte helt til toppen, selv om hun gikk alene. Ebba trives stort sett med faget og sier: *«... samtidig som jeg har hatt lyst til å lære nye*



*ting så er det jo også det at jeg har lyst til å vise det jeg kan. For eksempel at jeg har holdt på med fotball så lenge at jeg har lyst å vise at jeg kan faktisk teknikk.»*

Ebba motiveres i hovedsak av å vise andre at hun ikke gir seg, og at hun faktisk kan. Dette kan være ytre motivert, og hun håper på belønning i form av anerkjennelse fra medelever og lærer. Hun fremstår som motivert til å delta i kroppsøving for å demonstrere kompetanse, noe som samsvarer med AGT (Nicholls, 1989). Selv om hun ikke er den som kommer først i mål kan det tyde på at hun opplever at hun er i et prestasjonsorientert klima basert på sosial sammenligning med medelever, der det handler om å mestre. Hun virker mestringsmotivert men ville kanskje fått det bedre med seg selv og andre av å være velværemotivert i et trivselsklima (Gjertsen & Gjertsen, 2015).

Charlies motivasjon for å nå kompetansemålene i kroppsøving beskriver han slik: *«Det er vel det å ikke få fravær og å få en god karakter som er hovedmålet ... å gå på tur, det gjør jeg jo ellers uansett, på fisketur altså, og trening gjør jeg jo generelt uansett, så det er ikke det at det er et ork å komme seg til kroppsøvingstimene ...»*

Charlie opplever også som ytre motivert og deltar i kroppsøving for å belønnes med karakter og lite fravær. Charlie trener mye på fritiden, det er derfor interessant at han ikke begrunner sin motivasjon for faget på andre måter. I utgangspunktet skulle man tro at han trivdes best i et prestasjonsklima fra AGT og dermed et kompetanseutviklingsklima (Gjertsen & Gjertsen, 2015) og var både mestrings-, ego og prestasjonsmotivert.

Vincent mener at vurdering ikke har noe å si for motivasjonen. Han sier heller: *«Det er deilig å bare ha et fag ... der du ikke har noe teori. Men så kom jo teorien allikevel. ... det er deilig å være litt sosial og spille ikke sant, det er deilig å bare slappe av litt. ... uten å bruke hjernen, ... nei, vurdering har ingenting å si. Det er deilig å ha gym uansett, det er det.»*

Vincent er i utgangspunktet indre motivert for faget. Han forbinder faget med både glede og *velvære*, i hvert fall før det ble for mye teori, og mener at vurdering ikke har noe å si for motivasjonen. Han vektlegger blant annet tilhørighet, et av tre grunnleggende psykologiske behov SDT beskriver som byggesteiner for motivasjon. Det at han trivdes bedre før, når det var mindre teori, kan tyde på at han opplevde mer selvbestemmelse og at han hadde økt kompetanse før undervisningen ble mer teoretisk, noe som også samsvarer med SDT (Deci &

Ryan, 1985; Deci, 1996; Kaufmann & Kaufmann, 2003). Vincent synes det er «*deilig å slappe av litt*» med kroppsøving, noe som kan peke på at han også motiveres av lykkefølelsen *hedonic well-being* (HWB) som kjennetegnes av følelsen av nytelse og bekymringsløshet (Kahnemann, 1999; Vittersø m. fl., 2009). Han poengterer at denne følelsen ikke overstyres av at kroppsøvingsteori, som han ikke liker, har kommet inn i faget. Vincent kan sies å være velværemotivert og trives best i et trivselsklima (Gjertsen & Gjertsen, 2015).

Olai er motivert og sier: «*Jeg går til gymmen for å vise mitt beste og for å drive litt aktivitet.*» Dette kan tolkes som han er både indre (han liker å være aktiv) og ytre motivert (vil vise sitt beste). Han ser ut til å være både velvære- og mestringsmotivert og vil trives både i et kompetanseutviklingsklima og et trivselsklima (Gjertsen & Gjertsen, 2015).

### **5.5.2 Elevenes syn på undervisvurdering som motivasjonsfaktor**

Molly husker første gang hun fikk tilbakemelding fra læreren som jo er en form for undervisvurdering. «*Det gikk jo på det der at jeg ikke hadde motivasjon ... at jeg ikke prøver hardt nok ... jeg har blitt fortalt at jeg kan hvis jeg vil. Det er vel egentlig det eneste positive. Jeg har aldri fått noe sånn skryt på forskjellige aktiviteter.*»

Hun sier at hun ikke har blitt mer motivert av dette og «*at jeg ikke har fått den mestringsfølelsen når jeg selv føler at jeg har gjort det bra, så får jeg likevel høre at «du kan bedre»*». Som tidligere nevnt, er det teoriprøvene som har vært Mollys hvilepute som undervisvurdering, siden hun er flink teoretisk. Hun synes ikke det er greit eller motiverende å få karakter på hvor fort hun løper, og mener at det er det man gjør på skolen som bør bli vurdert, ikke det man har trent seg opp til hjemme. Men hun fortalte at hun hadde laget sin egen fysiske test når de hadde egentrening, og at hun da hadde blitt bedre. Molly er fortsatt amotivert når det kommer til undervisvurdering, men viser en anelse motivasjon når hun forteller om egentreningen der hun fikk bestemme og sette premissene selv for de fysiske testene, som i SDT der adferd og handlinger påvirkes av motivasjonen gjennom grad av selvbestemmelse (Kaufmann & Kaufmann, 2003).

Hugo opplevde vurdering og karakter som «*motiverende og kjempegøy*» på ungdomsskolen. Dette har endret seg fordi «*... jeg har blitt mye mer kritisk til sånn generell vurdering i skolen. ... mye av det ikke er som det burde være ... På en måte så blir det jo demotiverende, ...*» Han fortsetter: «*Jeg synes egentlig at den konstante vurderingen i gym gjør sånn at jeg liker faget*

*mye mindre. Det tar veldig mye ut av moroa i det.»* Han synes det er slitsomt at han kan risikere å gå ned en karakter hvis han ikke gjør skikkelig innsats en time eller er syk noen uker og risikerer å ikke få vurdering i et kompetansemål.

Charlie svarer kontant «*Nei!*» når jeg spør om han opplever vurdering som motivasjon og veiledning underveis i kroppsøving. Olai forteller at underveisvurdering ikke har noen effekt på ham. Han sier at underveisvurdering «*... forteller meg hva jeg burde liksom forbedre ..., men det er ikke noe jeg blir deprimert eller motivert av.*»

Alice synes underveisvurderingssituasjonen ofte blir feil og lite motiverende fordi læreren bare «*får se glimt av det vi gjør*». Hun mener at hun av og til hadde fortjent en bedre karakter for «*... jeg har spilt volleyball lenge, mens når andre i klassen står og hiver en ball og ikke treffer i det hele tatt eller bare står på sidelinjen, så får de liksom 4 i gym. .... For jeg er jo en av dem som har dårligst karakter i gym.* Hun tror at hun får karakter på bakgrunn av dårlig helse, «*men det at jeg faktisk er aktiv av og til så føler jeg liksom at det burde telles mer.*»

Vincent opplever derimot at det er motiverende med vurdering, og liker at han gjennom underveisvurderingen får vite hva han gjør bra, hva han gjør dårlig og hva han må bli bedre på. Han blir også motivert av å delta på tester og ferdighetsprøver. Her ser vi at Vincent som i kapittel 5.5.1 ble beskrevet som indre motivert, også er ytre motivert. For Ebba er tilbakemelding fra læreren om at hun gjør god innsats i kroppsøvingstimene og vil være flink, veldig motiverende. «*Jeg tar vare på det læreren sa om at jeg ikke er lat liksom*», sier hun. Vi ser her at flere av dem som sliter med motivasjon for kroppsøvingfaget også har problemer med å finne motivasjon gjennom underveisvurdering. Det er grunn til å stille spørsmålet om underveisvurdering er motivasjonsdempende for elevene dette gjelder, og at det dermed er ødeleggende i forhold til å kunne oppnå hovedmålet med faget for disse.

### **5.5.3 Elevenes syn på sluttvurdering som motivasjonsfaktor**

Molly er på den ene siden ikke motivert av sluttvurderingen «*For min del så har egentlig på en måte vurderingen bare vært med på å dra meg lenger ned fordi at jeg har aldri opplevd at jeg kan få den vurderingen som ...*», sier hun. Samtidig er det sluttvurderingen som har holdt henne ytre motivert for å klare å stå i faget. Som hun sier: «*Det her gjør jeg bare for å få en karakter.*» Hugo mener også at det kun er karakterene som har motivert ham. Ebba opplever

også sluttvurderingen som motiverende, og tenker muligens på kommende arbeidsgiver når hun sier: «... når man liksom ser på kroppsøving (karakter) 4 så tenker man jo ikke at det er en slask som er der.»

Jeg spurte Charlie som mener han burde fått enn høyere sluttvurdering i faget, om han hadde hatt større motivasjon i faget hvis han hadde visst at han hadde ligget an til å få 5 eller 6. Han svarer: «Hvis jeg visste at jeg måtte for eksempel springe en 3000 meter for å få 6 i gym på så og så fort tid, og jeg visste at jeg ville klart det hvis jeg hadde gjort alt jeg kunne, så hadde jeg gjort det.» Men han er ikke villig til å ødelegge egen trening (på fritiden) for å prøve og få 6 hvis han allikevel får 5. Olivia sier at hun ikke blir motivert til å gjøre noe ekstra hvis hun får vite at hun har muligheten til å heve seg en karakter. Men som hun sier: «En karakter gjør jo at man faktisk må gjøre noe. Og hvis det ikke hadde vært karakter så tror jeg faktisk flere hadde droppa det helt. For min del er det viktig at det egentlig er karakter for at jeg skal gjøre noe.»

For Olai har sluttvurderingen litt å si og han forteller: «Hvis jeg ligger høyt i karakter, da blir jeg jo glad, så er det jo mye bedre å gå på gymmen. ... det er jo vanlig at fagene man har som man har høyest karakter i er favorittfagene.»

Alice er usikker på om hun opplever sluttvurdering som motivasjon. «Jeg tror jo at om jeg hadde stått mellom 2 og 3 så ville jeg gjort alt for å komme opp på 3 og få en best mulig karakter, selv om jeg liksom ikke bryr meg så mye.» Hun er ikke fornøyd med lærernes jobb og veiledning, og mener at karakteren hun får på mange måter er forutbestemt. Hun sier: «... de hjelper meg til å komme til den karakteren de vil at jeg skal ha. Også når jeg har nådd den karakteren så ja «du burde bare vær fornøyd» liksom ... «gratulerer.»

Alle informantene blir ytre motivert av sluttvurderingen, selv om det er i ulik grad og på ulik måte. For flere informanter er sluttvurderingen som belønning eller «straff» selve hovedmotivasjonen for at de i det hele tatt deltar i faget. Samtidig kan sluttvurderingen som eneste motivasjon, være en av grunnene til at disse ikke trives med faget, som for eksempel Molly, Alice og Olivia som i større eller mindre grad virker amotiverte (Deci & Ryan, 1994, 2000). De andre fem informantene kan sies å være mestrings- eller velværemotiverte eller en kombinasjon av disse (Gjertsen & Gjertsen, 2015).

## 5.6 Drøfting av to utsagn

De mest brukte motivasjonsteoriene i diskusjoner rundt kroppsøving, tar for gitt at elever motiveres av å mestre. I kapittel 2.4 presenteres velvære- og mestringsmotivasjon. Disse to kildene til motivasjon i kroppsøving er utgangspunktet for drøftingen av de to utsagnene presentert avslutningsvis i innledningen (kap. 1.2). Det første utsagnet som drøftes i kapittel 5.6.1, er også ment å utfylle svaret på hovedproblemstilling 2 (kap. 3).

Det andre utsagnet (kap. 1.2) drøftes i kapittel 5.6.2, og gir anbefalinger i forhold til organisering og vurdering i faget.

### 5.6.1 I lys av elevenes svar: Drøfting av utsagn om karaktervurdering er ødeleggende i forhold til læreplanens hovedmål

Utsagnet som drøftes er: *«Karaktervurdering i kroppsøving kan være ødeleggende i forhold til læreplanens overordnede mål i faget for elever som blir motivert av trivsel og velvære eller er amotiverte.»*

Underveis- og sluttvurdering kan sies å være «belønningssystemer» som viser utfallet av en aktivitet, og kan derfor betegnes som former for ytre motivasjon. Dette kan være problematisk i forhold til å få vurdering til å passe inn i et fag som sier at hovedmålet med faget er danning gjennom en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Det kan være grunn til å tro at det er enklere for eleven å nå dette målet gjennom indre motivasjon. Selv om ytre motivasjon kan være nok for å få måloppnåelse i kompetansemålene og innsats i faget og dermed oppnå sluttvurdering, er ikke dette nødvendigvis tilfredsstillende i forhold til hovedhensikten med faget. Selv om det står på vitnemålet at eleven har høy måloppnåelse i kroppsøving etter Vg3, kan en ikke automatisk sette likhetstegn med at denne eleven har oppnådd høy måloppnåelse i hovedformålene med faget. Flere av informantene refererte for eksempel til medelever som ikke ble svett i timene men var flinke teoretisk, og dermed oppnådde høy måloppnåelse. Når dette er sagt: Læreren må ha vurderingsgrunnlag som kan dokumenteres, på bakgrunn av kriterier om måloppnåelse. Kriteriene skal utformes lokalt på skolene (Udir., 2013). En kroppsøvingslærer i VGS som kan ha over 200 elever i uka, kan sette dette opp så objektivt, målbart (uten tester) og rettferdig som mulig på bakgrunn av kompetansemål og innsats. I Rundskrivet står det at det skal være et «... målrelatert vurderingsprinsipp. Den enkelte elev skal ikke vurderes i forhold til andre elevers kompetanse» (Udir., 2012b). Vurderingen skal med andre ord tilpasses hver enkelt elev, også dem som er velvære-, trivsels- og amotiverte,

noe man skjønner kan være uoverkommelig og oppleves urettferdig innenfor dagens system og krav til dokumentasjon. Selve hovedmålet med faget er på mange måter vanskelig å vurdere og karaktersette. Det kan derfor være grunn til å tro at dette fokuset i mange undervisningssituasjoner, må vike siden de er så lite målbare.

For elever som er mestringsmotivert og trives i et kompetanseutviklingsklima kan karaktervurdering oppleves som motiverende, også for å opprettholde indre motivasjon. Eksempler på dette blant mine informanter kan til dels være Hugo og Olai (selv om det var mer karakteristisk for dem på ungdomsskolen), Charlie (særlig på fritiden) og Ebba. For en elev som er velværemotivert og trives best i et trivselsklima kan det derimot oppleves problematisk og hemmende for gleden ved faget og få karaktervurdering. Vincent som virker motivert både av velvære og mestring, er derimot positiv til begge deler. Han påstår at karaktervurdering kan være motiverende for ham samtidig som han sier at han ikke trenger å få vurdering for å være motivert i faget.

Å få ned antallet elever som ikke får vurdering eller karakteren 1 i faget, er et mål i seg selv. Men måten dette skjer på kan være avgjørende for elevens opplevelse av fysisk aktivitet, selvbilde og danning. Elever som befinner seg i nedre sjikt av karakterskalaen i dagens kroppsøvingsfag, er ofte elever som er amotiverte eller som sliter med å delta av helsemessige årsaker, som informantene Molly, Olivia og Alice. Grunnen til dette kan være at disse ikke higer etter mestringsopplevelser eller å strekke seg mot prestasjoner og ferdigheter, som vi har sett verdsettes i vurderingen i kroppsøving. Årsakene er lærenes krav til dokumentasjon, ressurser til rådighet og at selve strukturen skal være lik for alle læreplanene i KL06. Mathiassen (2013) hevder at bruk av kompetansemål muligens ikke er like hensiktsmessig i kroppsøving som i andre fag, og påstår at de motivasjonsmessige anbefalingene for faget må vike til fordel for en ensartet standardisering av vurderingsstrukturen. «Det er ikke opplagt at vurderingsordninger og metoder som passer og fungerer innen ett fagfelt kan overføres til andre fagområder.» (Lyngstad m.fl., 2011: 7). Blant mine informanter er det ingen som kan defineres til å være kun velværemotiverte. Som nevnt tidligere finnes som regel ingen «rene» raser innenfor de ulike motivasjonsklimaene. Men det kan være grunn til å spørre om noen av mine informanter hadde kommet i trivsels- og velværekategorien hvis faget hadde tillatt dette. For disse kunne motivasjonen for faget økt hvis de hadde sluppet prestasjons- og ferdighetspress i en «karakterfri sone».

En kan lure på hensikten med å gi karakter i bevegelsesglede, danning og en fysisk aktiv livsstil, og hvordan dette i det hele tatt kan måles. Bevegelsesglede er en kompetanse samfunnet ønsker at alle skal ha og bruke, ikke bare de som er mestringsmotiverte og trives i et kompetanseutviklingsklima. Det er ikke nødvendigvis viktig hvem som har den beste kompetansen, men at den brukes – resten av livet. Spørsmålet er om det kan bli lettere å ha fokus på innholdet i timene og få bedre undervisningskvalitet for elever som trives i et velvære og trivselsklima, hvis fokuset på ytre forventninger, press og vurdering blir mindre eller forsvinner helt. Da kan det kanskje være mulig å få elever som er amotivert til å trives litt bedre når presset avtar, og etter hvert bli velværemotivert eller mestringsmotivert. Flere av mine informanter opplyste om at de ikke ble motivert og noen ble demotivert av vurdering og karakterer i kroppsøving. For disse kan karaktervurdering virke ødeleggende i forhold til læreplanens overordnede mål.

### **5.6.2 I lys av elevenes svar: Drøfting av utsagnet om at det eksisterer et spenningsforhold i kroppsøvingsfaget**

Utsagnet som drøftes er: *«Alle anstrengelsene for å få til «vurdering for læring» er mislykkede forsøk på å forene de to aspektene ved faget: man burde heller erkjenne at det eksisterer et spenningsforhold i faget, og lage valgbare varianter, også for vurderingen i faget.»*

Kapittel 2.1.2 peker på at mange mener VFL er løsningen på kroppsøvingsfagets utfordringer, både nasjonalt (Udir., 2014; Damsgaard & Eftedal, 2014; Leirhaug & MacPhail, 2015) og internasjonalt (Black & William, 1998; Green, 2008; Hay & Penney, 2010; Wiliam, 2011; Lopez-Pastor m. fl., 2013; Hamblin, 2014). Den nasjonale satsingen på VFL startet for fullt i 2010. Likevel tyder flere undersøkelser på at reell praksis er ganske upåvirket av VFL og flere skoler har ikke lyktes i å etablere en vurderingskultur i kroppsøving der VFL er implementert (Mørken, 2010; Græsholdt, 2011; Palm, 2014; Sandvik & Buland (red), 2014; Leirhaug & MacPhail, 2015). Mine informanter bekrefter dette ved i første omgang å være usikre på hva undervisvurdering er, og ved kun å kjenne til et fåtall former for undervisvurdering og hensikten med disse i faget. På papiret så skulle jo VFL og undervisvurdering være bra for elever som er velværemotivert fordi hensikten er å fremme læring, ha fokus på elevens motivasjon for læringsarbeid og gi grunnlag for tilpasset opplæring som kanskje er ekstra viktig for denne målgruppen. For dem som er mestringsmotivert skal VFL i tillegg bidra til å utvikle kompetanse, la elevene få vurdere seg selv og jobbe mot tydelige og oppnåelige mål

som eleven må strekke seg etter (Udir., 2014). Ottesen (2011) og Palm (2014) forklarer tregheten med innføringen av VFL med at kroppsøving mangler en *læringsdiskurs*, og at fagets *aktivitetsdiskurs* som er godt innarbeidet i kulturen, hindrer innføring av VFL og begrenser læring i faget. Ny læreplan i 2012 skulle «ordne opp» i dette, men har ennå ikke klart det. En positiv endring er at innsats er tilbake som vurderingskriterium. Å nå målet om danning, en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede krever innsats.

Det ble skissert i teorikapittelet at det finnes elever som er motivert til kroppsøving fordi de liker utfordringer der de kan prestere eller mestre. Av mine informanter kan dette til dels gjelde Hugo, Olai, Charlie og Ebba. Tilsvarende vil det finnes noen som hadde syntes det var bra om klassen bare kunne få å gå en tur i rolig tempo, med rom for prating og trivsel mens kroppen ble sånn passe varm – noe mestringsgruppa kanskje hadde syntes var kjedelig. De to kildene til motivasjon vil vise seg konkret i at det som motiverer noen elever demotiverer andre, og motsatt. Mestring på den ene siden, og velvære, som inkluderer psykiske, sosiale og kroppslige faktorer, på den andre siden, står i et spenningsforhold til hverandre som motivasjonskilder (Gjertsen & Gjertsen, 2015). Det er selvfølgelig ikke helt «vanntette skott» her, som for eksempel Vincent som er både velvære- og mestringsmotivert.

Det finnes så vidt jeg vet ingen spesifikke undersøkelser som antyder at et slikt skille mellom to elevgrupper er blitt utprøvd. Men det har blitt gjort studier som finner elevgruppen delt med hensyn til spørsmålet om hvorvidt tester er motiverende eller ikke (Rønninghaug, 2011; Græsholdt, 2011; Risøy, 2013; Simonsen, 2013; Elnan & Sando, 2013). Det kan altså være grunner for å tro at elevgrupper med rimelighet kan deles inn på denne måten, selv om dette er et empirisk spørsmål som bare kan antydes her. Dette kan peke i retning av at kroppsøvfingsfaget i høy grad har vært praktisert ut fra den forutsetningen at elevene blir motivert kun av å mestre, med fokus på den summative vurderingspraksisen som hos mine informanter (Sandvik m. fl., 2012; Elnan & Sando, 2013; Stølen, 2014; Granmo m.fl., 2015).

Populære teoretiske tilnærminger som AGT og SDT, antyder at mestringsmotivasjon oppfattes som en generell motivasjonskilde for kroppsøving. Kanskje kan man forestille seg at de fleste elever i småskolen faktisk motiveres av det å mestre nye ting. Noen mennesker forandrer seg med alderen, blant annet slutter mange med idrett og fysisk aktivitet i det de tar steget opp i VGS, og man motiveres på nye måter (Gjertsen & Gjertsen, 2015). Som Hugo



sier: «... men jeg husker før, sånn som på ungdomsskolen, så var jo karakteren motiverende og kjempegøy».

Olai utdyper: «Jeg tror det var på slutten av ungdomsskolen det begynte å bli kjedelig å drive med sport. Jeg mistet bare plutselig interessen og folk tok det veldig seriøst. Det handler bare om å vinne og er ikke noe særlig gøy ...». Det er også forskjell på gleden over å mestre noe for sin egen del og å mestre i sammenligning med andre.

Utfordringen med amotiverte elever i kroppsøving er stort og vedvarende. Problemet er ikke kroppsøving i seg selv, men organiseringen og formidlingen av faget, da mange elever liker å trene på treningssenter selv om de ikke liker kroppsøvingstimene, eller finner ut senere at de liker å bevege seg. En naturlig hypotese er at årsaken til amotivasjon er å finne et eller annet sted i fagets organisering. Dersom det stemmer at to ulike kilder til motivasjon står i et spenningsforhold til hverandre ved at det som motiverer noen demotiverer andre og omvendt, så er det naturlig å vurdere hvorvidt en organisering basert på kun én motivasjonstype kan skape amotiverte elever. De tre informantene mine som kunne betegnes som mer eller mindre amotiverte, var kun motivert av at de skulle få en sluttvurdering i faget. Jeg stiller derfor spørsmålet om de amotiverte og velværemotiverte elevene kunne motiveres til innsats og etter hvert trivsel i faget dersom de ble ledet til en annen motivasjonskilde, det at bevegelse har å gjøre med velvære. Det å bruke det *hedoniske velværet* (HWB) (Kahnemann 1999; Vittersø m.fl., 2009) som motivasjonskilde må innebære å fokusere helhetlig på velværeopplevelser der elevene får oppleve hvordan kroppsøving kan bidra til psykisk, sosial og kroppslig harmoni. Kroppsøvingslærer måtte legge vekt på å skape gode relasjoner i gruppen, og bruke disse relasjonene aktivt for å skape bevegelsesglede hos elevene. Den velværeopplevelsen som kan skapes hos elevene på denne måten er selvsagt ikke å forstå som en oppfyllelse av fagets formål – men som en begynnelse på veien mot formålet. For en del elever er det kanskje den eneste mulige begynnelsen (Gjertsen & Gjertsen, 2015).

Det er viktig å nå elevene der de er. For noen er det meste de er motivert for å gå en tur med klassen. Men å gå tur hver kroppsøvingstime gir ikke et brukbart vurderingsgrunnlag. En lærer som vil være lojal mot læreplanen, og særlig det læreplanen sier om vurdering og prinsipper om rettferdig vurdering, er forhindret fra å løse motivasjonsproblemer på denne måten. I tillegg til dette formelle hinderet finnes det en annen opplagt grunn til å ikke velge

denne tilnærmingen, nemlig den *andre* gruppen. For dem som faktisk liker utfordringer og mestringsopplevelser kan turgåing i bedagelig tempo virke direkte demotiverende.

Disse betraktningene antyder at kroppsøvfaget inneholder spenninger, og at faget burde deles i to valgbare emner. Som presentert i innledningen i kapittel 1.1 og i teoridel kapittel 2.4, er slike prosjekter under utprøving flere steder som interessedelt fag (Rosenvinge, 2013; Mathiassen, 2013; Husebye & Tangen, 2013; Stensland, 2014; Omdal, 2015). Der kan eleven velge mellom «idrettsglede», som har mer fokus på idrettslige ferdigheter enn «bevegelsesglede», som legger mer vekt på deltagelse, innsats, holdninger, aktivitetsnivå og prosess. I den ene varianten bør det være fokus på mestring, mål, gjerne selvbestemte mål, og det bør være vurdering med karakter. I den andre varianten bør det være fokus på velværet i det å bevege seg og på trivsel. Dette bør være et emne uten vurdering med karakter.

## 6. KONKLUSJON

Hugo, en av informantene i dette studiet om vurdering i kroppsøving, sa: «*Det er jo helt umulig å finne ut en bra løsning til vurderingen hvis du tenker på det liksom.*»

Studien har satt fokus på hvilke erfaringer og meninger elever i videregående skole har om vurderingspraksis i kroppsøving. Informantene forteller om et stort aktivitetsfokus i faget med hovedvekt på lagspill og ballidrett. Informantene beskriver også en skeivfordeling i forhold til tidsbruk på de ulike kompetansemålene. Disse funnene er i tråd med tidligere forskning som viser at fagets aktivitetsfokus sitter dypt i kroppsøvfagets kultur (Palm, 2014), samt at noen kompetansemål er lite vektlagt (Persen, 2008; Jonskås, 2009; Græsholdt, 2011). I studien refererer alle informantene til 3000-meter testen, noe som antyder at tester fortsatt er fremtredende i faget. Dette er også i samsvar med tidligere forskning, som sier at fysiske tester forekommer relativt ofte i kroppsøving (Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Græsholdt, 2011; Rønninghaug, 2011; Risøy, 2013; Bach, 2015).

Hovedfunnene om vurdering viser at informantene ser flere ulemper enn fordeler med vurdering. Ulempene er at vurdering og karakterer gir konkurranse mellom elevene, trekker ned karaktersnittet sammenlagt, gir karakterpress, dårlig oppmøte, samt at det er for få timer i faget til å kunne gi en rettferdig vurdering. Fordelene er at vurdering og karakter er belønning for å yte i timene eller motiv for å unngå noe ufordelaktig (f. eks å ikke få vurdering).

Vurdering gir også grunnlag for å sammenligne seg med andre elever og fag, og vite hva en er flink eller dårlig til i kroppsøving. Vurdering skaper dessuten innsikt i egen helsetilstand. Seks informanter mener innsats er det som bør telle mest i vurderingen.

Undervisvurdering er lite gjennomført eller kjent for informantene, selv om alle hadde hatt fagsamtale og egenvurdering gjennom egentreningen. Lignende funn er kommet frem i tidligere studier (Mørken, 2010; Græsholdt, 2011; López-Pastor m.fl., 2013; Sandvik & Buland, 2014; Hay & Penney, 2013; Hamblin, 2014). Vurdering for læring er viktig for å fremme læring og utvikle kompetansen til eleven (Udir., 2014; Wiliam, 2011; Hay & Penney, 2013; Leirhaug & MacPhail, 2015). Denne studien viser at til tross for gode intensjoner, er VFL vanskelig å implementere i faget, som vist i tidligere studier (Persen, 2008; Vinje, 2008; Mørken, 2010; Græsholdt, 2011; López-Pastor m.fl., 2013; Palm, 2013; Leirhaug & MacPhail, 2015; Leirhaug & Annerstedt, 2015).

Informantenes svar bekrefter også funn om at summativ vurdering er sett på som den mest sentrale vurderingsformen (Persen, 2008; Engh, 2010 i Dobsen & Engh; Stølen, 2014). Måten de fleste informantene svarer på, er eksempler på at vurdering likestilles med det å få en karakter. Karakteren «stenger» tankegangen til elevene om at det finnes andre hensikter med vurdering som for eksempel å fremme læringsarbeid (Udir., 2014; Black & William, 1998; Dobsen & Engh, 2010). Det kan virke som elevene har «hoppet bukk» over betydningen av undervisvurdering i denne sammenhengen.

Syv informanter er positiv til vurderingsformen bestått/ikke bestått. Fem informanter mener dagens vurderingsform bør skiftes ut og heller bestå av sluttvurderingen bestått/ikke bestått. Tre informanter vil beholde dagens karaktersystem. Dette indikerer at det blant informantene er en positiv holdning til å prøve ut en alternativ vurderingsordning bestående av sluttvurderingen bestått/ikke bestått.

Studien viser videre ved hjelp av Bernsteins kodeteori (Bernstein, 1974; Hovdenak, 2007), at kroppsøvningsfagets hovedformål opererer i forhold til integrasjonskode der målet er at eleven skal «lære å lære». Dette gjøres gjennom å øve på danning for å oppnå målet om danning, en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Udir., 2012a). Tilnærmingen bør gå mot en usynlig pedagogikk med svak ramme, der eleven har større innflytelse, selvbestemmelse og valgmuligheter. Faget må ha fokus på kunnskap som øver kroppen for «å kjenne kroppen» – for at man skal «kjenne seg selv», noe som innebærer at klassifiseringen må være svak. Poenget er å la læringen «sette seg i kroppen» gjennom integrasjonskoden å «lære og lære», noe som kan samsvare med noen av intensjonene til VFL (Udir., 2014).

Vurderingskulturen i kroppsøving peker derimot på et fag som er preget av kolleksjonskode med innlæring og vurdering av kunnskap og ferdigheter, sterk klassifisering med tydelige kompetansemål og vurderingskriterier, sterk ramme der læreren har stor innflytelse og kontroll over vurderingen, og en synlig pedagogikk med tydelig formidling og tydelige krav til hvilken karakter du får på 3000 meter. Dette er i strid med intensjonene til faget. Oppsummert er det ikke samsvar mellom fagets plassering i Bernsteins kunnskapskodeteori og det at eleven skal ha karakter- og sluttvurdering i faget.

Studien har belyst innflytelsen karaktervurdering har på elevenes motivasjon til å oppnå hovedmålene i kroppsøving. Funnene viser at Alice, Molly og Olivia er mer eller mindre amotivert både i forhold til å delta og få vurdering i faget. De er kun ytre motivert for å få en sluttvurdering, men finner ingen motivasjon gjennom undervisvurdering. Det er grunn til å tro at karaktervurdering kan være ødeleggende i forhold til å kunne oppnå hovedmålet med faget, for denne elevgruppa. Ebba, Hugo og Charlie er ytre motivert med prestasjons- eller mestringsfokus, der belønning i form av annerkjennelse, å få karakter og ikke få fravær var motivasjonen. Olai og Vincent kan betegnes som både indre- og ytre motivert i kroppsøvingfaget gjennom både velvære- og mestringsmotivasjon. De mener at vurdering og karakter ikke har noe å si for motivasjonen, og at faget er gøy i seg selv. Samtidig påpeker de at vurdering og det å få en karakter kan være motiverende noen ganger.

Studien viser alt i alt at elever motiveres på ulike måter av karaktervurdering, og at de i hovedsak motiveres av sluttvurdering og karakterer i faget. Dette bør kvalifisere til at motivasjon må få vekt i en debatt om organisering og vurdering i faget. I oppgaven ble dette reflektert over ved hjelp av to utsagn referert i kapittel 2.1, 5.6.1 og 5.6.2. Resultatet av drøftingen viser at for elever som er mestringsmotivert og trives i et kompetanseutviklingsklima kan karaktervurdering oppleves som motiverende, også for å opprettholde indre motivasjon. For en elev som er velværemotivert og trives best i et velvære- og trivselsklima kan det derimot oppleves problematisk og hemmende for gleden ved faget og få karaktervurdering. For disse kunne motivasjonen for faget økt hvis de hadde sluppet prestasjons- og ferdighetspress i en «karakterfri sone». Dette kunne forhåpentligvis også øke sjansen for at en amotivert elev over tid kunne bli velvære- eller mestringsmotivert.

Dersom det stemmer at de to ulike kildene til motivasjon, velvære- og mestringsmotivasjon, står i et spenningsforhold til hverandre ved at det som motiverer noen demotiverer andre og

omvendt, så er det naturlig å vurdere hvorvidt en organisering basert på kun én motivasjonstype, nemlig dagens mestringsmotivasjon, kan skape amotiverte elever. Jeg stiller derfor spørsmålet om de velvære- og amotiverte elevene kunne motiveres til innsats og trivsel i faget dersom de ble ledet til en annen motivasjonskilde, nemlig at bevegelsesglede også kan ha å gjøre med det hedoniske velværet (HWB) (Kahnemann 1999; Vittersø m.fl., 2009) der kroppsøving kan bidra til psykisk, sosial og kroppslig harmoni.

En lærer som vil være lojal mot det læreplanen sier om vurdering og prinsipper om rettferdig vurdering, er forhindret fra å løse motivasjonsproblemer på denne måten. I tillegg til dette formelle hinderet finnes det en annen grunn til å ikke *kun* velge denne tilnærmingen, nemlig de som blir motivert av prestasjoner, utfordringer og mestring.

Konklusjonen er at dersom motivasjon er en så sentral faktor for oppnåelsen av fagets formål som her er antatt, så bør faget deles i to valgbare emner. Dette er under utprøving flere steder som interessert fag, der eleven velger mellom «idrettsglede», som har mer fokus på idrettslige ferdigheter enn «bevegelsesglede», som legger mer vekt på deltagelse, innsats, holdninger, aktivitetsnivå og prosess (Rosenvinge, 2013; Mathiassen, 2013; Husebye & Tangen, 2013; Stensland, 2014; Omdal, 2015). Mine funn antyder at i den ene varianten bør det være fokus på mestring og mål, gjerne selvbestemte mål, og det bør være vurdering med karakter. I den andre varianten bør det være fokus på velværet i det å bevege seg, og på trivsel. Dette bør være et emne uten vurdering med karakter. Et alternativ her kan være bestått/ikke bestått.

## **6.1 Videre forskning**

Som allerede poengtert, finnes det lite forskning når det gjelder elevers oppfatninger, erfaringer og meninger om vurdering i kroppsøving på vgs. Vi vet lite om elever opplever at lærernes vurderingsformer fremmer læring, og om vurdering motiverer elever på «riktig måte» i forhold til å nå hovedmålet med faget.

Jeg har et ønske om at det skal brukes ressurser på å prøve ut flere prosjekter med interessert kroppsøving og alternative måter å organisere faget på i vgs, der elevene får velge fokus i forhold til egen interesse og motivasjon.

For at kroppsøvingfaget i vgs skal utvikle seg videre, mener jeg også at forskning på alternative, varierte og nye vurderingsformer bør prioriteres på grunn av fagets egenart og

praktiske komponent. Dette gjelder for både underveis- og sluttvurdering. Det krever nok mot og handling for å sette i gang intervensjonsstudier der elevene også har valg når det gjelder vurdering, for eksempel mellom karakter og bestått/ikke bestått, men jeg håper at det blir en realitet.

## LITTERATURLISTE

- Aristoteles (1999): *Den Nikomakiske Etikk*, utv. og overs. Øyvind Rabbås & Anfinn Stigen. Oslo: Gyldendal 1999
- Ames, C. (1992): Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 84, nr. 3, 261-271. Tilgjengelig: [http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE\\_17.pdf](http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf) (05.10.2015)
- 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* Vol.16, No. 2, 97-115. SAGE. Sverige
- Arnesen, T. E.; Nilsen, A.; Leirhaug, P. (2013): «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, fins ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, s. 9-32
- Asbjørnsen, A.; Manger, T. & Ogden, T. (1999): *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bach, E. (2015): *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving. En kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Norges Idrettshøgskole
- Bade, E. (2011): Jus om læreplan i kroppsøving på VG. *Kroppsøving* No. 5, 32
- Bernstein, B. (1975): *Class, codes and control*. Volume 3: Towards a theory of educational Transmission. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1974): *Basil Bernsteins kodeteori. Et udvalg af hans artikler om sprog, sosialisering og kontrol redigeret og med indledning af Jan Enggaard & Kirsten Poulsgaard*. København: Christian Ejlers`forlag.
- Black, P., & William, D. (1998): Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. I: *Phi Delta Kappan*, USA: Bloomington
- Bomo, S. (2008): *Implementeringen av Kunnskapsløftet. Hvilke erfaringer er gjort i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet blant kroppsøvingslærere på Vg1?* Oslo: Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015): Hva skjer i kroppsøvingsfaget. *Kroppsøving* nr. 4, 22-27 Sakset fra Bedre Skole nr. 2 - 2015
- Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2012): *Alt for mange hater kroppsøving*. Tilgjengelig: <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/> (23.09.2015)
- Brox, O. (1990): *Praktisk samfunnsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget

- Carlsson, A. D. (2008): *Evne og kroppsøving*. Oslo: Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole
- Creswell, J. W. (1998): *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dalen, M. (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014): *... men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm
- Deci, E.L. (1996): Self-Determined Motivation and Educational Achievement. I: Nygård, R. & Gjesme, T. *Advances in Motivation*. Oslo: Scandinavian University Press
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1994): Promoting Self-determined Education. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol.38, nr. 1, s. 3-14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 11(4), s. 227 - 268.
- Dilthey, W. (1969): Hermeneutics as Foundation. I: R.E. Palmer (red.): *Hermeneutics. Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamar*. Evanston: Northwestern University Press
- Dobson, S. & Engh, R. (red.) (2010): *Vurdering for læring i fag*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Duda, J. L. (2001): Achievement Goal Research in Sport: Pushing the Boundaries and Clarifying Some Misunderstandings. I: G. C. Roberts (Ed.): *Advances in Motivation in Sport and Exercise.*, s. 129-182. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Eggesvik, J. P. & Johansen, A. (2012): *En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i kroppsøvingsfaget i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanningsprogram*. Masteroppgave ved Høyskolen i Østfold.
- Elnan, I. & Sando, O. J. (2013): Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppsøvingsfaget. I: Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: *FoU i praksis 2013 conference proceedings*, s.73-81. Trondheim: Akademika forlag
- Engvik, G. (2010): Elevvurdering i faget kroppsøving – noen utfordringer. I S. Dobsen & R. Engh (red.): *Vurdering for læring i fag*. s. 201–213. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2011): *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.



- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013): Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* nr. 1. Tilgjengelig: [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_1\\_2013/BS\\_1-13\\_web\\_Federici\\_Skaalvik.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf) (12.10.2015)
- Frank, K. R. (2015): *Motivasjon til livslang bevegelsesglede*. Bacheloroppgave. Faglærerutdanning i kroppsøving- og idrettsfag. Høgskolen i Hedmark.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (1994/2000): From Structured Questions to Negotiated Text. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.): *Handbook of Qualitative Research*, s. 361-376, s. 645-672, Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Fossåskaret, E. & Aase, T. H. (2014): *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Giorgi, A. (1985): *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press
- Gjertsen, Ø. D. & Gjertsen, Å. H. (2015): *En Gordisk knute: Motivasjon og demotivasjon i kroppsøvingfaget?* Upublisert
- Granmo, J. G.; Hoel, Y.; Lindblad, B.; Niolsen, B. V. & Veien, G. (2015): Hvordan påvirker lærerens undervisning deltagelsen i kroppsøving for elever på videregående skole? Sammendrag av avsluttet prosjektrapport i Forskning og utvikling ved NTNU. *Kroppsøving* no. 2, 16-20
- Green, K. (2008): *Understanding Physical Education*. London: SAGE.
- Græsholt, S. A. (2011): *Elevvurdering og vurderingskultur I kroppsøving. Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingfaget?* Masteroppgave i idrettsvitenskap. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Gudmundsdottir, S. (1992): Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5, s. 266-276
- Gudmundsdottir, S. (2001): Narrative Research in School Practice. I: V. Richardson (red.): *Fourth handbook for Research on Teaching*, s. 226-240. New York: Macmillan
- Hamblin, D. (2014): Physical Education assessment from 2014: Assessing without limits. University of East London. *Research in Teacher Education* Vol.4, No.2. October 2014. s. 25-33.
- Hay, P.; Penney, D. (2013): *Assessment in Physical Education, A sociocultural perspective*. London: Routledge

- Hay, P. (2006): Assessment for learning in Physical Education. I: Kirk, D.; Macdonal, D. & O'Sullivan; M. (red): *The Handbook of Physical Education*. s. 740-751. London: Sage Publications Ltd
- Hay, P.; Penney, D. (2009): Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review* Vol.15, No. 3, s. 389-405. Australia: SAGE.
- Holstein, J.A & Gubrium, J.F. (red) (2008): *Handbook of Constructionist Research*. London: The Guilford Press
- Hovdenak, S. S.; Riksaasen, R. & Wiese, V. (red.) (2007): *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Husebye, B. N. & Tangen, S. (2013): *Bevegelsesglede 2. Høgskolen i Østfold*. Tilgjengelig: [http://www.ostfoldf.kommune.no/stream\\_file.asp?iEntityId=15063](http://www.ostfoldf.kommune.no/stream_file.asp?iEntityId=15063) (01.10.2015)
- Imsen, G. (2005): *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, Gunn (2009): *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, A. M. (2012): *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Tilgjengelig: <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/> (21.09.2015) Universitetet i Nordland
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2005): *Kvalitative metoder i interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels forlag
- Jonskås, K. (2009): *Elevvurdering I kroppsøving. Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Master i idrettsvitenskap. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Jonskås, K. (2010): *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøving sfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Kaldestad, A. (2013): *"Om noen virkelig vil, da legger jeg sjelen i det for at de skal få det til!" Hva påvirker kroppsøvingslæreres valg av motivasjonsstil? - En kvalitativ studie i lys av selvbestemmelsesteorien*. Masteroppgave. Fakultet for Helse- og idrettsvitenskap. Institutt for folkehelse, idrett og ernæring. Universitetet i Agder
- Kahneman, D. (1999): Objective happiness. I: D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3–25). New York: Russell Sage Foundation.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleppe, Linda (2013): *Notasjonssystem i kroppsøvingfaget – Eit rekneskap over eigne elevar eller eit læringsfremjande verktøy? Ei kvalitativ undersøkning av seks kroppsøvingslærarar i den vidaregåande skule*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Kroken, S. K. (2014): *Motivasjon i kroppsøving*. Bacheloroppgave. Faglærerutdanning for kroppsøving og idrettsfag. Høgskolen i Hedmark
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Leirhaug, P. E. (2013): Hvorfor innsats i kroppsøving? Hvorfor skal innsats telle ved vurdering og karaktersetting i kroppsøving, når det ikke gjør det i andre fag? *Kroppsøving* 2013 Nr. 3 pp. 20
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2015): *Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education*. Physical Education and Sport Pedagogy, 2015 (epub ahead of print 02.11.2015).  
<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leirhaug, P. E. (2012a) i: Johansen, A. B.: *2 eller 5 i gym – hvorfor det?* Tilgjengelig: <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyhetsarkiv/2012/juni/2-eller-5-i-gym--hvorfor-det/> (27.10.2015)
- Leirhaug, P. E. & MacPheil, 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.
- LeUnes, A. (2008): *Sport Psychology. Fourth Edition*. New York and Hove: Psychology Press.
- López-Pastor, V. M; Kirk, D.; Lorente-Catalàn, E.; MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013): Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*. Vol. 18, No 1, January 2013, s. 57-76. Routledge
- Lyngstad, I.; Flagestad, L.; Leirhaug, P. E.; Nelvik, I. (2011): *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Arbeidsgruppe oppnevnt av Utdanningsdirektoratet. Oslo
- Løtveit, K. I. (2013): *Selvbestemmelseteori i kroppsøving. Motivasjon for kroppsøving i videregående skole*. Masteroppgave i kroppsøving. Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Manger, T. (2012) i: Hansen, O. & Nordahl, T., (Red.): *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Martinsen, Esben (2014): *Motivasjon til livslang bevegelsesglede*. Bacheloroppgave. Faglærerutdanning i kroppsøving- og idrettsfag. Høgskolen i Elverum

- Mathiassen, J. C. (2013): «*Kroppsøvingsglede*». *Feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk. Effekten av en alternativ undervisningsmodell på elevenes opplevelser og holdninger til faget, fysisk aktivitet og helse*. Masteroppgave i Folkehelsevitenskap. Høgskolen i Hedmark. Tilgjengelig: [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132260/1/mathiassen%20\(2\).pdf](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132260/1/mathiassen%20(2).pdf) (25.09.2015)
- Morse, J.M. (1994): *Designing Funded Qualitative Research*. I: Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (red): *Handbook of Qualitative Reserch*: SAGE Publications
- Moustakas, C. (1994): *Phenomenological Reserch Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications
- Myhre, K. (2011): *Testing i kroppsøvingfaget. Pusterom fra krav og prestasjons-jag som preger skoledagen ellers*. Kronikk i Trønder-Avisa 24.11.2011
- Mørken, B. (2010): *Assessment in physical education*. Masteroppgave ved Høgskolen i Telemark. Bø
- NAFOL - Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (2015): *Forsøk på å beskrive Petter Erik Leirhaugs PhD-prosjekt på en A4-side*. Tilgjengelig: <http://nafol.net/forskerprofiler/forskerprofil-petter-erik-leirhaug/> (23.09.2015)
- Nicholls, J.G. (1989): *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press
- Nilssen, V. (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Omdal, A. K. (2015): Kroppsøvingsglede. *Kroppsøving*, 65 (1), s. 18-19
- Ommundsen, Y. (2005): Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), 8-12.
- Ottesen, E. B. (2011): *Vurdering i kroppsøving: En kvalitativ studie av elevenes meninger om, og erfaringer fra videregående skole*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Palm, T. A. (2014): *Assessing with Foucault. A Chritiacl Stydy of Assessment in Physical Education*. Master thesis in Sport Sciences. Norwegian School of Sport Sciences
- Peev, O. D. (2001). *Nasjonal standard i vurderingen – realitet, visjon eller luftspeiling? En studie av karaktersetningen i kroppsøving på den videregående skolen i Telemark og Buskerud*. Upublisert hovedfagsoppgave. Oslo: Norges idrettshøgskole
- Persen, J. C. H. (2008): *Elevvurdering ved idrettsfag på det videregående trinn: En kvalitativ studie av seks kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i Akershus kommune*. Oslo: Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole

- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010): *Rettferdig standpunktbedømming – de (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakterer i fem fag i grunnopplæringen*. NIFU STEP, Rapport. Oslo
- Redelius, K (2008): MVG I idrett og helse – vad krävs då? Elevers syn på lärares bedömningspraktik. *Svensk idrottsforskning* 4. s. 23-26
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. I: E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 182-203). Rochester: University of Rochester Press.
- Risøy, K. E. (2013): *Testing i kroppsøving: Elevenes erfaringer med testing i faget i videregående skole*. Oslo: Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole
- Roberts, G. C. (2001): Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. I: G.C Roberts (Ed.) *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. s. 1-51. Human Kinetics
- Roberts, G. C.; Treasure, D. C. & Conroy, D. E. (2007): Understanding the Dynamics of Motivation in Sport and Physical Activity. An Achievement Goal Interpretation». I: Tenenbaum, Gershon & Eklund, Robert C. (Ed.): *Handbook of Sport Psychology*. Third Edition. John Wiley & Sons. New Jersey and Canada: Inc, Hoboken
- Rosenvinge, M. & Gjestland, H. S. (2013): *Suksess med alternative gymtimer*. NRK. Tilgjengelig: <http://www.nrk.no/sorlandet/alternative-gymtimer-1.11360241> (11.10.2015)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. Volume 55(1) January 2000 (s. 68–78)
- Ryan, M. (2014): *Selvbestemmelse som grunnlag for å endre fysisk kapital. Studie av intervensjonsprosjekt i kroppsøving*. Masteroppgave i Sosiologi. Trondheim: NTNU.
- Rønninghaug, M. (2011): *Prestasjonskrav eller treningsglede?: Kroppsøvingfaget i den videregående skole*. Masteroppgave ved Universitetet i Nordland, Nordland.
- 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 (FIVIS)»* NTNU Skole- og læringsforskning. Program for lærerutdanning, Trondheim: NTNU i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sandvik, L. V & Buland, T. (red) (2013): *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen*

- (FIVIS)». NTNU Skole- og læringsforskning. Program for lærerutdanning, Trondheim: NTNU i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn.
- Sandvik, L. V. & Buland, T. (red) (2014): «*Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet: Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*». NTNU Skole- og læringsforskning. Program for lærerutdanning, Trondheim: NTNU i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn.
- Seale, C. (2004): *Quality in Qualitative Research*. I: Seale C., Gobo G., Gubrium J.F. & Silverman D. (red): *Qualitative Research Practice*. SAGE Publications.
- Servan, K. T. A. (2000): *Hvileår med usynlig pedagogikk. En vurdering av folkehøgskolen som aktuell arena for moderne danning*. Hovedoppgave til profesjonsstudiet i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009): *Elevenes opplevelse av skolen: Sentrale sammenhenger og utvikling med alder*. Fagfellevurdert artikkel. Tilgjengelig: [http://www.spesialpedagogikk.no/PageFiles/121609/skaalvik\\_skaalvik\\_v2.pdf](http://www.spesialpedagogikk.no/PageFiles/121609/skaalvik_skaalvik_v2.pdf) (12.10.2015)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013): *Skolen som læringsarena. Selvopppfatning, motivasjon og læring*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, T. (2013): *Kroppøvingfaget i ungdoms tekster. En (diskurs)analyse basert på leserinnlegg fra Aftenpostens Si;D-sider*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Norges idrettshøgskole
- Standage, M.; Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005): A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* (2005), 75, s.411–433
- Stensland, R. (2014): *Derfor har de valgt å gi et annerledes gymtilbud*. Bergens Tidende på nett. Tilgjengelig: <http://www.bt.no/sprek/Derfor-har-de-valgt-a-gi-et-annerledes-gymtilbud-3064716.html> (11.10.2015)
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Tilgjengelig: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf> (30.09.2015)
- Stølen, H. (2014): *Elevmedvirkning i faget kroppsøving. En kvalitativ undersøkelse med ni elever i den videregående skolen*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse: en innføring I kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

- Tronstad, H. (2014): *Motivasjon til kroppsøving hos elever i den videregående skolen*. Bacheloroppgave. Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Høgskolen i Hedmark
- Turøy, I. (2012). Nye vurderingskriterier i kroppsøving fra 2012. *Kroppsøving 2012* (Nr. 6), pp. 20-21.
- Ulvin, E. (2014): *Kroppsøving og motivasjon*. Bacheloroppgave. Faglærer i kroppsøving- og idrettsfag. Høgskolen i Hedmark
- Utdanningsdirektoratet (2014): *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017*. Tilgjengelig: <http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf> (30.11.2015)
- Utdanningsdirektoratet (2011b). *Høringsbrev om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Tilgjengelig: <http://legeforenningen.no/PageFiles/43332/Høringsbrev%20og%20høringsutkast.pdf> (28.09.2015)
- Utdanningsdirektoratet (2013): *Kroppsøving – veiledning til læreplan*. Tilgjengelig: revidert-larepl <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-an-i-kroppsoving/> (23.09.2015)
- Utdanningsdirektoratet (2012a): *Læreplan i Kroppsøving. Føremål*. Tilgjengelig: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal> (21.09.2015)
- Utdanningsdirektoratet (Udir) (2012b): *Rundskriv: Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Tilgjengelig: <http://www.udir.no/globalassets/upload/rundskriv/2012/udir-8-2012-kroppsoving.pdf> (28.09.2015)
- Vinje, E. (2008): *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Pilotundersøkelse ved høgskolen i Oslo
- Vittersø, J.; Søholt, Y.; Hetland, A.; Alekseeva, I. T. & Røysamb, E. (2009): Was Hercules Happy? Some Answers from a Functional Model of Human Well-being. *Springer Science + Business Media B. V. Soc Indic Res* (2010) 95:1–18
- Vårtun, E. B. (2012): *Vurdering i kroppsøvingfaget på videregående trinn*. Bachelor - faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, årstrinn 3. Fordypningsoppgave. Høgskolen i Hedmark
- Wiken, A. R. (2011): *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* Master i idrettsvitenskap. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- William, D. (2011): What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation* 37 (2011) 3-14. Tilgjengelig:

<http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/What%20is%20assessment%20for%20learning%5B1%5D.pdf> (30.09.2015)

Woolfolk, A. (2004): *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Yin, R. (1984): *Case Study Research*. Thousand Oaks: CA.: SAGE Publications



## VEDLEGG 1

### INTERVJUGUIDE (45 - maks 60 min)

#### Informasjon (3 min)

- **Presentasjon** av meg selv: Er kroppsøvingslærer i VGS og Masterstudent + jobbet som friluftslivlærer i FHS.
- **Tema og bakgrunn:** Er opptatt av erfaringer, meninger og synspunkt til elever om vurdering i kroppsøving.
- I tillegg ønsker jeg å finne ut mer om hvordan elever mener vurdering i kroppsøving gjøres i dag, hva de mener er eller bør være hensikten og om de eventuelt har andre synspunkter på hvordan vurdering bør gjennomføres i faget.
- **Taushetsplikt og anonymitet:** Intervjuet blir tatt opp på lydbånd. All informasjon er konfidensiell, og det er bare jeg som har tilgang på lagret data. Jeg har taushetsplikt. Når prosjektet er gjennomført vil all data bli slettet. Dine personopplysninger vil bli anonymisert. Prosjektet er innmeldt til personvernombudet.
- **Praktiske opplysninger:** Intervjuet skal brukes i min Masteroppgave. Frivillig deltagelse, så du kan når som helst trekke deg. Du kan få tilsendt oppgaven når denne er ferdig hvis du ønsker det. (Skriv ned kontaktinfo). Skrive under på samtykkeerklæring til opptak.
- Har du noen **spørsmål** eller er det noe som er uklart?
- **Start opptak**

### 1. BAKGRUNNSSPØRSMÅL (5 MIN)

- Idretts-, dans-, friluftsliv- og/eller treningsbakgrunn:  
Hvor fysisk aktiv er du utenom kroppsøvingstimene?
- Kan du si noe om din egen måloppnåelse i kroppsøving?
- Hvor mye betyr kroppsøvingsskarakteren for deg og dine fremtidsplaner?
- Sammenlignet med andre fag (engelsk, matematikk, norsk), hvordan er kroppsøvingsskarakteren din?

#### Formålet med kroppsøvingsfaget (3 min):

- Hva vet du eller mener du er hovedformålene med kroppsøvingsfaget?  
(Gir ut noen punkter fra læreplanen og avklarer etter å ha stilt spørsmålet – se støtteark)

#### Vurderingsbegrepet (2 min):

- Hvordan forstår du begrepet underveisvurdering?
- Hvordan forstår du begrepet sluttvurdering?  
(Gir ut og snakker litt om definisjon etter å ha stilt spørsmålene – se støtteark)

### **Overgangsspørsmål om vurdering (erfaringer) (8 min):**

- Fortell om første gangen du husker, at du fikk en form for tilbakemelding fra læreren i kroppsøving i videregående skole.
- Hvilke erfaringer har du med vurdering i kroppsøving etter dette?
- Hvordan opplever du at læreren skaffer vurderingsgrunnlag på deg i faget dette året?
- På hvilken måte er vurdering i kroppsøving med på å gjøre at du liker/ikke liker/mestrer/ikke mestrer faget?
- Får du den karakteren du mener er riktig i faget? Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Nøkkelspørsmål om vurdering (fokusering) (20 min):**

- Hvilke hensikter opplever du at vurdering har i kroppsøving? (Hva er «poenget» med vurdering i faget?) Bruk gjerne eksempler når du forklarer.
- Opplever du vurdering som motivasjon og veiledning underveis, demotiverende eller bare som en sluttvurdering? Hvorfor?
- Hvilke kompetanseområder opplever du blir mest vektlagt i forhold til vurdering i kroppsøving? (Friluftsliv, ballspill, dans, styrketrening, teoretisk kunnskap etc)
- Hvordan mener du at elevens fremgang bør vektlegges vurderingsmessig?
- Hvorfor eller hvorfor ikke synes du vurderingen har fokus på elevens utvikling i faget?
- På hvilke måter synes du;
  - Oppførsel
  - Orden
  - Holdninger
  - Innsats
  - Forutsetninger, fysiske og psykiskeskal ha betydning for vurdering i faget?
- Hvordan opplever du at du har blitt vurdert i faget på bakgrunn av innsats?
- ... og egne forutsetninger?
- På hvilken måte opplever du at du blir vurdert i forhold til de andre elevene? (Likeverdig, forskjell på kjønn etc)

### **Kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse (vurderingskriterier)**

- Hvordan har læreren gitt deg informasjon om kompetansemål (grunnlaget for vurdering) i kroppsøving?
- Kompetansemålene er det undervisningen i faget skal ha som mål å lære deg. (Går rask gjennom målene – se støtteark)  
I hvor stor grad synes du at du har blitt vurdert etter disse kompetansemålene?
- Hvilken type motivasjonen har du for å nå kompetansemålene som er satt? (*Vurderingen (karakteren), at du vil lære nye ting, at du vil utvikle deg, at du vil prøve ut nye aktivitetsformer, at du vil finne enn treningsform/aktivitetsform du vil trives med, at det er gøy etc ....*)
- Hvordan opplever du at kjennetegn på måloppnåelse hjelper deg til å vite hva du blir vurdert etter i kroppsøving?

### **Testing**

- Hva er dine erfaringer med tester og ferdighetstester i kroppsøving på VGS?
- Hvis du har erfaringer med dette; hva synes du om å delta på tester og ferdighetsprøver? Blir du motivert eller umotivert?
- Hvordan blir testene brukt i forhold til vurdering?

- Hvordan ser du på bruk av tester i forhold til å oppnå kompetansemål i faget?

#### **Underveisvurdering** (vurdering for læring eller formativ vurdering)

- Nevn de ulike metodene for underveisvurdering som du erfarer blir brukt i kroppsøvingen? (*Karakterer, tilbakemeldinger, fagsamtaler, elevvurdering etc*)
- Hvor ofte har du hatt elevsamtale eller fagsamtale med kroppsøvingslæreren din i løpet av et år?
- Blir du oppmuntret og motivert, eller ikke, til å lære og yte mer i kroppsøving gjennom underveisvurdering? Hvorfor eller hvorfor ikke?
- Hva er dine erfaringer med elevmedvirkning i vurderingsarbeidet? (Egenvurdering, kameratvurdering, vært med og sette opp vurderingskriterier ...)
- På hvilke måter er du med på å påvirke underveisvurderingen?
- Hvordan synes du underveisvurdering fungerer i forhold til «å fremme læring, utvikle kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring». (Udir)

#### **Sluttvurdering** (summativ vurdering eller vurdering av læring)

- På hvilke måter er du med på å påvirke sluttvurderingen?
- Er det bestemte perioder, tidspunkt, oppgaver el i løpet av året du mener er avgjørende eller grunnleggende for hvilken karakter du får i faget?
- Hva mener du blir grunnlaget for vurdering i faget når du går ut av Vg3? (Hvilke begrunnelser og forklaringer får du fra lærer på din karakter i kroppsøving?)
- Hvordan mener du læreren kommer frem til sluttvurderingen?
- Hva mener du bør være grunnlaget for sluttvurderingen i kroppsøving?

#### **Ulike vurderingsscenarioer og påstander (8 min)**

- 1) Hva fanger interessen din ved denne påstanden: «*Sluttvurderingen er den ledende vurderingsformen, og både elever og lærere har større fokus på karakterer enn underveisvurderingen i kroppsøving.*»
- 2) Hva er de første tingene som slår deg hvis vurderingen i kroppsøvingsfaget bare skulle bestått av underveisvurdering og ingen sluttvurdering? (Som for eksempel på folkehøyskole)
  - Hvordan burde i så fall dette organiseres?
  - Positive og negative sider ved dette.
- 3) Hvordan ville du reagert og hva tenker du om hvis vurderingen i kroppsøving bare skulle være bestått/ikke bestått?
  - Hvilke kriterier måtte da oppfylles for å kunne bestå i faget synes du?
- 4) Se for deg at alle elever som deltok i kroppsøvingsfaget fikk karakteren 5 uansett ferdigheter, kunnskap og innsats. Mens de med veldig gode ferdigheter, kunnskap og innsats hadde mulighet til å få karakteren 6.
  - Hvordan tror du dette hadde fungert i praksis?
  - Hva hadde dette gjort for motivasjonen til å delta i kroppsøving til de svake og de sterke elevene?
- 5) Hva synes du om å supplere sluttvurderingen (tallkarakteren) i kroppsøving med en personlig uttalelse fra lærer? (Persen 2008)

- Hva skulle en slik uttalelse inneholdt?
- Hvem skulle skrevet uttalelsen? Elev, lærer eller sammen?

**Avsluttende og oppsummerende spørsmål (5 min):**

- Kan alle oppnå en god karakter i kroppsøvfingsfaget? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva ville du vektlagt i vurderingsarbeidet hvis du var kroppsøvfingslærer?
- Hvilke fordeler og ulemper er det med karaktersetting i faget?
- Hvilken vurderingsmåte synes du bør være fremtiden for kroppsøvfingsfaget og hvorfor?

**Oppsummering (tilbakeblikk) (ca. 5 min)**

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått deg riktig?
- Nå har vi snakket mye om vurdering, men hva er hovedgrunnene til at du liker/ikke liker/mestrer/ikke mestrer faget?
- Er det noe du vil legge til?
- Hvordan synes du intervjuet gikk?
- Tusen takk for at du stilte opp!

## VEDLEGG 2



Åshild Hestness Gjertsen  
Nattmålsveien 35  
9107 Kvaløya

Dato

Kjære rektor ved ..... VGS

### **Forespørsel om å få gjennomføre en intervjuundersøkelse om elevers erfaringer med og meninger om vurdering i kroppsøvfingsfaget i videregående skole.**

Mitt navn er Åshild Hestness Gjertsen. Jeg er masterstudent i *Kroppsøving- og idrettsvitenskap* ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, og skal i studieåret 2014/2015 skrive en masteroppgave med tema *vurdering i kroppsøving*.

Jeg ønsker spesielt å ha fokus på hvilken påvirkning vurdering har for elever med lav måloppnåelse i faget sammenlignet med dem som har høy måloppnåelse. Samtidig vil jeg gjerne høre med elevene om de synes dagens vurderingsform er bra eller om de ser for seg alternative vurderingsmåter som vil kunne fungere bedre for dem.

Jeg ønsker ved denne henvendelsen å be om din tillatelse til å rekruttere noen av dine elever som er over 18 år fra studiespesialiserende utdanningsprogram på Vg3. Fra din skole vil jeg gjerne intervju 2 elever med lav måloppnåelse og 2 med høy måloppnåelse i kroppsøving; tilsammen 4 elever. Hvis du gir klarsignal tar jeg direkte kontakt med en eller flere kroppsøvlingslærere ved skolen din som kan hjelpe meg med å komme i kontakt med elever som oppfølger kriteriene som beskrevet. I praksis vil jeg be kroppsøvlingslærer om å gi meg en liste med kontaktinfo til ca 16 elever grovsortert etter

kriteriene. Jeg kontakter deretter noen av disse elevene uten at kroppsøvlingslærer vet hvilke. Sender som vedlegg infoskrivet jeg vil gi elevene som får spørsmål om å delta.

For eleven innebærer undersøkelsen et individuelt intervju (ca 60 minutter), som tas opp på digital lydfil og som gjennomføres ved hjelp av intervjuguide. Intervjuguiden er bygd opp rundt undersøkelsens hovedtemaer som er underveisvurdering, sluttvurdering, alternative vurderingsformer og de ulike vurderingsmåtenes funksjon. Intervjuet transkriberes, bearbeides og fortolkes av meg. Alle data behandles konfidensielt, og i samsvar med bestemmelser om personvern. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Det er frivillig å delta, og eleven kan når som helst å trekke seg ut uten å oppgi grunn. Det transkriberte datamaterialet vil ikke inneholde direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. Lydfilen slettes ved prosjektslutt senest november 2015, og datamaterialet vil da være anonymisert. Elevene som ønsker å delta i prosjektet skriver under på en samtykkeerklæring før intervjuet starter. De får også opplyst at de når som helst har mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen og at deltagelse ikke vil få noen konsekvenser for dem i forhold til kroppsøvlingslærer eller kroppsøvlingsfaget.

Tidspunkt for intervjuet er mars/april/mai 2014. Intervjuet gjennomføres fortrinnsvis på skolen en mandag eller onsdag til en tid som er gunstig for eleven.

Jeg håper at det er interesse for å delta i dette prosjektet ved din skole, og håper på en positiv og snarlig respons på mail til meg: [aashildhg@gmail.com](mailto:aashildhg@gmail.com)

Vennlig hilsen

Åshild Hestness Gjertsen

Masterstudent ved Høgskolen i Nord-Trøndelag

Kroppsøving- og idrettsvitenskap

E-post: [aashildhg@gmail.com](mailto:aashildhg@gmail.com)

Tlf: 954 75 605

**Veileder:**

Idar Kristian Lyngstad

Førsteamanuensis i kroppsøving ved Høgskolen i Nord-Trøndelag

Avdeling for lærerutdanning

E-post: idar.lyngstad@hint.no

Tlf: 740 22 768

**Vedlegg:** Brev til elevene

## VEDLEGG 3



Kjære elev

Dato:

### **Invitasjon til å delta i en intervjuundersøkelse om elevers erfaringer med og meninger om vurdering i kroppsøvfingsfaget i videregående skole.**

Mitt navn er Åshild Hestness Gjertsen. Jeg er masterstudent i *Kroppsøving- og idrettsvitenskap* ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, og skal i studieåret 2014/2015 skrive en masteroppgave med tema *vurdering i kroppsøving*.

Blir du motivert av gymkarakteren din? Hva synes du om å bli vurdert i kroppsøvfingsfaget, og hva mener du at du blir vurdert i? Ser du eventuelt for deg andre vurderingsformer som kunne fungert bedre? Jeg ønsker å vite mer om dine erfaringer og opplevelser med vurdering i kroppsøvfingsfaget. Jeg håper derfor at *du* tar imot min invitasjon til å delta i et individuelt dybdeintervju med varighet på ca 60 min.

Intervjuet vil finne sted på en plass og et tidspunkt som passer best for deg, helst på en mandag eller onsdag, og gjerne på dagtid på skolen din. Tidspunkt for intervjuet er mars/april/mai 2014.

Intervjuet vil bli tatt opp på digital lydfil og vil i etterkant bli transkribert, bearbeidet og fortolket av meg. Alle data behandles konfidensielt, og i samsvar med bestemmelser om personvern. Det vil si at alle identifiserbare opplysninger anonymiseres slik at dine meninger og synspunkter ikke vil kunne tilbakeføres til deg og din skole. Jeg er underlagt taushetsplikt og undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst å trekke deg uten å oppgi grunn. Lydfilen slettes ved prosjektslutt senest november 2015, og datamaterialet vil da være anonymisert. Jeg vil også poengtere at intervjuet ikke vil få noen konsekvenser for deg i kroppsøvfingsfaget. Din kroppsøvfingslærer vil heller aldri få kjennskap til hvem som har blitt valgt ut til en forespørsel om å delta i undersøkelsen.



Jeg håper at du ønsker å delta i dette prosjektet. Send svar på denne forespørselen til [aashildhg@gmail.com](mailto:aashildhg@gmail.com) eller på melding til min mobil 954 75 605. Vi avtaler nærmere tidspunkt og sted for intervju, hvis du ønsker å være med. Du må også gjerne kontakte meg hvis du lurer på noe. Hvis jeg ikke hører noe fra deg og du har gitt ditt samtykke til at din kroppsøvingslærer kan gi meg din kontaktinfo, tar jeg muligens kontakt med deg.

Vennlig hilsen

Åshild Hestness Gjertsen  
Masterstudent ved Høgskolen i Nord-Trøndelag  
Kroppsøving- og idrettsvitenskap  
E-post: [aashildhg@gmail.com](mailto:aashildhg@gmail.com)  
Tlf: 954 75 605

**Veileder:**  
Idar Kristian Lyngstad  
Førsteamanuensis i kroppsøving  
Høgskolen i Nord-Trøndelag  
Avdeling for lærerutdanning  
E-post: [idar.lyngstad@hint.no](mailto:idar.lyngstad@hint.no)  
Tlf: 740 22 768

## VEDLEGG 4

### SAMTYKKEERKLÆRING

Mastergradprosjekt: «Elevs erfaringer og meninger om vurdering og alternative vurderingsformer i kroppsøving i videregående skole».

Prosjektleder: Åshild Hestness Gjertsen

Veileder: Idar Kristian Lyngstad

Institusjon: Høgskolen i Nord-Trøndelag

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet, og samtykker i å delta i undersøkelsen slik den er beskrevet der. Jeg samtykker også i at opplysninger fra intervjuet kan brukes i masteroppgaven.

Jeg er kjent med at min deltagelse i prosjektet er frivillig og at jeg på hvilket som helst tidspunkt kan trekke meg fra videre deltagelse uten begrunnelse.

Sted og dato: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

## **VEDLEGG 5**

Idar Lyngstad  
Avdeling for lærerutdanning Høgskolen i Nord-Trøndelag  
Røstad  
7600 LEVANGER

Vår dato: 24.03.2014

Vår ref: 38077 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38077</i>	<i>Elevers erfaringer og meninger om vurdering og alternative vurderingsformer i kroppspøving i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Nord-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Idar Lyngstad</i>
<i>Student</i>	<i>Åshild Hestness Gjertsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Kopi: Åshild Hestness Gjertsen aashildhg@gmail.com



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 38077

Jf. telefonsamtale 21.03.2014, vil ikke kroppslærer utgi kontaktinformasjon eller informasjon om elevenes læringsmålsoppgåelse uten at det foreligger samtykke fra eleven til dette. Studenten vil i første omgang be kroppslærer om å levere informasjonsskrivet til aktuelle elever på hennes vegne, slik at de kan ta direkte kontakt med henne hvis de ønsker å delta.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles opplysninger om tredjeperson (kroppslærer). Han/hun informeres om studien.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Nord-Trøndelag sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.07.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved:

- å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- å slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- å slette lydopptak