



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Elverum
Avdeling for folkehelsfag

Elin Brandsnes Vårtun

**Vurdering i kroppsøvingsfaget på
videregående trinn.**

**Assessment in physical education in
high school.**

Bachelor - faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, årstrinn 3
Fordypningsoppgave

2012

Samtykker til utlån hos biblioteket:

JA

NEI

Sammendrag

Forfatter: Elin Brandsnes Vårtun, student ved Bachelor i faglærer i kroppsøving, ved Høgskolen i Hedmark, avdeling Elverum

Problemstilling: Hvordan kan man som kroppsøvingslærer på videregående trinn vurdere sine elever ut fra gitte rammer i læreplan for å fremme læring? Problemstillingen forsøker å besvare hvordan vurderingspraksisen hos tre videregående kroppsøvingslærere er, og hvordan utfordringene utspiller seg etter læreplanverket av kunnskapsløftet 2006 og hvordan de jobber for å fremme vurdering for læring.

Metode: Min forskningsoppgave bygger på kvalitativ forskningsmetode, i form av intervju. I alt ble tre personer intervjuet hvor alle er faglærere i kroppsøving på samme videregående skole.

Resultat: Kroppsøvingslærere ser på vurdering som en vanskelig oppgave, og med lite sentrale styringer gjør dette at vurderingspraksisen varierer fra lærer til lærer. Utarbeiding av kriterier og vektleggingen av dem skaper utfordringer. Resultat fra undersøkelsen viser også at dagens praksis preges av stort krav om dokumentasjon etter innføringen av L06, dette skaper tidsmessige vanskeligheter. Dette begrunnes med innføring av vurdering for læring. Hvorvidt innsats skal være med, er også et diskutert tema.

Nøkkelord: vurdering, kroppsøving, Kunnskapsløftet 2006, vurdering for læring

Forord

Da var det min tur til å gå inn i den siste tiden ved Høgskolen i Hedmark, campus Elverum. Det har vært tre flotte år og det har vært lærerikt å avslutte det hele med en bacheloroppgave. I forkant var det vanskelig å kunne forestille seg hvordan det hele kom til å bli og med nysgjerrighet over hva denne oppgaven ville bringe, satte jeg arbeidet i gang tidlig på høsten 2011.

Som student, på vei til å bli faglærer, var ikke valg av forskningsområdet et vanskelig valg. Jeg ville bygge oppgaven omkring et tema som jeg visste lå i min fremtidige hverdag som lærer. Det var spesielt ett tema som fanget min oppmerksomhet i pedagogikkfaget i andre klasse som jeg selv tok meg i og utforske ekstra. Dette var vurdering.

I arbeidet med FOU-oppgaven min har jeg lært utrolig mye, både om temaet, men også om hvordan man bruker forskning som en del av samfunnet. Jeg har et annet syn på det å forske og skrive en forskningsoppgave.

Jeg hadde aldri klart å gjennomføre denne oppgaven uten hjelp fra min gode veileder, Magnus Høye. Derfor vil jeg benytte muligheten til å takke han for utrolig god hjelp. Jeg retter også en takk til mine medstudenter i FLK3 for diskusjoner på godt og vondt, som har vært til stor hjelp for meg. Takk til intervjupersonene i oppgaven for deres tid og tanker, dere vet hvem dere selv er. Jeg vil tilslutt takke venner, familie og kjæreste for nødvendig støtte og for at dere har hjulpet meg på andre tanker når jeg har hatt behov for en pause fra oppgaven.

Elverum 17.04.12

Elin Brandsnes Vårtun

Innholdsfortegnelse

Forside

Sammendrag

Forord

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av forskningsområde	6
1.2 Avgrensning av problemområde	6
1.3 Formål med oppgaven	7
1.4 Tidligere forskning	7
2.0 Problemstilling	8
2.1 Hovedproblemstilling	8
2.2 Forskningsspørsmål.....	9
3.0 Teori	10
3.1 Hva er vurdering?.....	10
3.2 Vurdering i den norske skole.....	10
3.3 Vurderingens underpunkter	11
3.4 Kunnskapsløftet (L06).....	13
3.4.1 Vurdering i L06	13
3.4.2 Vurdering i kroppsøving i L06	15
3.5 Læreren som veileder	17
3.6 Ulike vurderingsverktøy	18
3.7 Hvordan få en godt fungerende vurdering?.....	20
4.0 Metode.....	22
4.1 Hva er metode?.....	22
4.2 Valg av metode.....	23
4.3 Kvalitativt intervju	24
4.4 Kvalitativt intervju; styrker og svakheter	25
4.5 Gjennomføring av intervjuet	26
4.5.1 Forarbeidet til intervjuet.....	26
4.5.2 Utvalg av intervjupersoner	27

4.5.3 Intervjuing	28
4.6 Validitet og reliabilitet	29
4.7 Etske retningslinjer.....	30
4.8 Behandling av data	31
5. Resultater og diskusjon	32
5.1 Hovedproblemstilling.....	32
5.1.1 Resultater.....	32
5.1.2 Diskusjon.....	34
5.2 Forskningsspørsmål 1.....	36
5.2.1 Resultater.....	36
5.2.2 Diskusjon.....	38
5.3 Forskningsspørsmål 2.....	40
5.3.1 Resultater.....	40
5.3.2 Diskusjon.....	41
5.4 Forskningsspørsmål 3.....	43
5.4.1 Resultater.....	43
5.4.2 Diskusjon.....	44
5.5 Forskningsspørsmål 4.....	46
5.5.1 Resultater.....	46
5.5.2 Diskusjon.....	47
6.0 Avslutning/Konklusjon	48
6.1 Kritisk syn på egen forskningsoppgave.....	49
Referanseliste	50
Vedleggsliste	53

1.0 Innledning

Dette er min avsluttende bacheloroppgave ved Høgskolen i Hedmark, campus Elverum. Det er en forskningsoppgave jeg skal, etter tre år som student ved bachelor i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, ha som avsluttende oppgave. Denne forskningsoppgaven er relevant for min utdanning og for mitt kommende yrkesvalg som kroppsøvingslærer, jeg ønsker å kunne jobbe i den videregående skolen og derfor har jeg rettet oppgaven mot det.

1.1 Bakgrunn for valg av forskningsområde

I valg av forskningsområde valgte jeg problemområdet som skulle omhandle noe som ville være nyttig for meg i tiden fremover som lærer. Det var da naturlig å lete etter tema fra området pedagogikk. Ettersom vurdering hadde tatt min oppmerksomhet under arbeid med faget året før, valgte jeg å gå videre med dette. Det var interessant for meg å se hvor mange problemområder dette temaet ga, og med erfaringer fra praksis og egen skolegang kjente jeg meg igjen i mange av spørsmålene omkring temaet. Mitt ønske var å se nærmere på hvorfor det i den norske skole skal være så vanskelig å få fokuset fra karakterer og over på vurdering for læring. Hvordan faglærere arbeider for å fremme vurdering for læring, og hvordan de jobber ut fra gitte rammer fra sentralt hold.

1.2 Avgrensning av problemområde

Vurdering er et veldig stort område i skolesammenheng. Du har både skolebasert vurdering hvor det fokuseres på hvordan skolen fungerer i sin helhet, elevvurdering hvor du vurderer elevens tid på skolen i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Du kan også vurdere lærere og deres evne til å være pedagoger (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Forskningsoppgaven har som hovedformål å gå i dybden på faglæreres vurderingspraksis etter innføringen av Kunnskapsløftet av 2006. For å kunne analysere denne, vil det fokuseres på den individuelle arbeidsmetoder. Det blir en vurdering av lærerens måte å drive elevvurdering. Forskningsoppgaven er begrenset til en utvalgt videregående skole, med tre faglærere.

1.3 Formål med oppgaven

Formålet med oppgaven er å belyse vurderingsproblematikken en faglærer møter i sin arbeidshverdag. Oppgaven forsøker å se sammenhenger mellom vurdering for læring i teorien og hvordan faglærere jobber for å gjennomføre dette i praksis.

1.4 Tidligere forskning

Black & William (1998) gjennomførte i etterkrigstiden i England en systematisk forskning på vurdering. Bakgrunn for arbeidet var en stigende testkultur i skolene, som forskerne satte et spørsmålstegn ved. Resultatet fra undersøkelsen viser hvor viktig undervisvurdering er for elevens motivasjon og glede for videre læring i selve prosessen. Undersøkelsen har vært forgjengeren til det økende fokuset på vurdering for læring, også i vårt land (Høihilder, 2008).

Vinje (2008) gjennomførte en kvantitativ undersøkelse hvor alle offentlig ungdoms- og videregående skolene i Oslo ble tilbudt deltagelse. Omfanget ble 125 spørreskjemaer til kroppsøvingslærere. Formålet var å kunne belyse dagens vurderingspraksis som han mener kan stilles spørsmål ved om fungerer rettferdig og transparent. Vinje ønsket også gjennom undersøkelsen og kunne utarbeide forslag til en bedre fungerende vurderingspraksis basert på funnene i undersøkelsen. Undersøkelsen skal være et utgangspunkt for videre studier.

Resultatene fra undersøkelsen viser til fire sentrale funn. Disse er:

- Ulik vektning av kriteriene, fortsatt en bruk av innsats.
- Spørsmål omkring hva er elevens forutsetning.
- Ønske om kompetansemål som er smalere definert.
- Lærere føler de ikke klarer å gi veiledning til den enkelte opp mot kompetansemålene.

Eide (2011) gjennomførte sin masteroppgave om vurdering for læring i kroppsøving. I hans forskning går han både inn på læreren, men også elevens oppfattelse av ulik vurderingspraksis. Han prøver å finne ut om lærere gjennomfører vurdering etter forskrifter og kriterier fra statlig hold. Resultater fra hans undersøkelse viser til at kroppsøvingsfaget er et av de fagene som sliter mest innenfor vurdering for læring. Elevene får ikke den tilbakemeldingen de trenger for å kunne forbedre seg, og han viser til en tydelig sammenheng mellom hvor fornøyde elevene er med tilbakemeldingene og om de vet hva som må til for de ulike karakterene. Elevene i undersøkelsen sier de deltar lite i sitt eget vurderingsarbeid

2.0 Problemstilling

”En problemstilling er et spørsmål som er stilt med et bestemt formål og på en så presis måte at det lar seg undersøke” (Dalland, 2007, s. 16).

Det første man må gjøre i en forskningsbasert oppgave er å utarbeide en problemstilling. Problemstillingen skal gi utgangspunktet for designet på oppgaven, som består av forskningens hva, hvem, hvor og hvordan (Thagaard, 2009). Problemstillingen er selve kjernen, og det er derfor veldig viktig at alt innhold i oppgaven og forskningsarbeidet samsvarer med problemstillingen, hvis ikke har ikke stoffet noen relevans. Problemstillingen stammer fra ”en vanskelig sak”, ”en plagsom uvitenhet” eller et ”spørsmål” som vi ønsker å utdype og finne løsning på (Halvorsen, 2008, s.35). Problemområde og problemstilling er ikke det samme. Problemområdet er teoriforankringen som må til for å løse problemstillingen. Teorien beskriver, mens problemstillingen løser (ibid.).

Problemstillingen i denne oppgaven tar utgangspunkt i problemområdet vurdering. Problemstillingen er definert ut fra utfordringene man som profesjonell underviser stilles ovenfor i vurderingsarbeidet med gitte rammer fra sentralt hold. Formålet er, som det ofte er i kvalitativ forskning, et spørsmål om hva et fenomen handler om (Dalland, 2007). Oppgaven belyser vurderingsproblematikkens innhold. Problemstillingen er bygd opp av en hovedproblemstilling, og fire forskningsspørsmål som er underpunkter og til hjelp for å løse hovedproblemet.

2.1 Hovedproblemstilling

Hvordan kan man som kroppsøvingslærer på videregående trinn vurdere sine elever ut fra gitte rammer i læreplan for å fremme læring?

Presisering:

Hovedproblemstillingen forsøker å besvare hvordan kroppsøvingslærere ser på sin egen vurderingspraksis for elevvurdering og utfordringer rundt denne. Her med fokus mot

vurdering for læring. Hvordan de tilrettelegger for læring i vurderingsarbeidet, og ulike hjelpemidler de bruker for dette.

2.2 Forskningsspørsmål

Forskingsspørsmålene er alle underbyggende for hovedproblemstillingen, og skal være til hjelp for å få en konklusjon på hovedproblemstillingen.

- 1. Hvilke utfordringer stilles kroppsøvlingslærere ovenfor i vurderingsarbeidet etter L06?

Presisering:

I denne underproblemstillingen ønskes det å belyse konkrete hovedpunkter som kroppsøvlingslærerne har opplevd at de har blitt stilt ovenfor som de har sett på som utfordrene.

- 2. Hvordan fungerer kompetansemålene i faget? Hvordan vektlegges kriteriene for elevenes måloppnåelse?

Presisering:

Underproblemstillingen kartlegger kompetansemålene i faget og hvordan disse blir brukt i vurderingsarbeidet som retningslinjer. Også hvordan de vektlegger dem i forhold til hverandre.

- 3. Hvilke arbeidsmetoder bruker kroppsøvlingslærere for å fremme vurdering for læring?

Presisering:

Arbeidsmetodene skal belyse hvordan lærerne velger å innhente seg informasjon om elevene, dette er relevant for oppgaven for å se hvordan de gir elevene mulighet til å vise sin grad av måloppnåelse.

- 4. Hva kan skolen i fellesskap gjøre for forbedring av vurdering for læring?

Presisering:

Underproblemstillingen ser på vurderingsproblematikken i et større perspektiv enn bare læreren selv og om arbeidet skolen gjør hjelper eller hemmer lærerens eget arbeid med vurdering.

3.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg belyse den teoretiske forankringen til oppgaven. Derfor belyses vurdering som en viktig del i den norske skole. Først velger jeg å se generelt om vurdering og dens oppbyggingen. Så trekkes frem de statlig styrte dokumentene og hva disse sier om vurderingsprosessen som kroppsøvlingslærerne skal gjennomføre. Deretter kommer en gjennomgang rundt hvordan man som kroppsøvlingslærer bruker vurdering som en aktiv del av skolehverdagen for å kunne oppnå mest mulig læring hos elevene. Tilslutt vil en fremstilling av tidligere forskning vise til hva en god vurderingspraksis inneholder.

3.1 Hva er vurdering?

Selve ordet vurdering er fra middelnedertysk og betyr: ”å verdsette, anslå eller bedømme” (Vurdere, 2006, s.456). Som menneske blir man vant til vurdering fra barneår hvor man både vurderer seg selv, sammenligner seg med andre og vurderer verden rundt seg. Men ofte blir vurdering i skolesammenheng satt sammen med karaktersetting, men det er viktig å presisere at dette kun er en liten del av vurderingsbegrepet.

3.2 Vurdering i den norske skole

”Elevar, lærlingar og lærekandidatar har rett til vurdering” skriver Utdanningsdirektoratet (s.a., a) på sine nettsider og sier kort og greit hvilken plass vurderingen har i skoleverket. *Forskrift til opplæringsloven (2006)* sier:

Elevar i offentlig grunnskoleopplæring og elevar, lærlingar og lærekandidatar i offentlig vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa (§ 3-1.)

Videre nevnes at formålet med vurderinga er ”... å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget” (ibid., §3-2).

Vurdering er og har vært en viktig del av den norske skolen. Den katolske organisasjonen, jesuitterordenen, var de første til å sette karakter og utarbeide karaktersystemer i skolen så tidlig som på 1500-tallet. Begrunnelsen var konkurranse og økt læring ved å utvikle motivasjon for å gjøre det best mulig. Rundt 1930-tallet startet debatten omkring vurderingspraksis og dens plass i skolen i takt med reformpedagogikkens inntog. Spørsmål omkring hvilken usikkerhet vurderingen pådro elevene og hvilke virkninger det gjorde å sette barn i bås hadde for utviklingen. I den norske skolen kan man se et skille etter krigen hvor venstresida i politikken har støttet en progressiv pedagogikk. De tenker i lik retning som reformpedagogene og ønsker å redusere de uønskede virkningene av karaktersetting, noe som førte til at karakterer har blitt fjernet fra barneskolen. Etter hvert ble ikke bare avsluttende prøver, men også elevens arbeid gjennom hele skolegangen tellende for karakteren (Imsen, 2006).

I senere tid har flere reformer og nye planer stadig vært i utvikling. Utviklingen har fortsatt i en retning av målrelatert vurdering og fokus på kriterier som er tydelige for både lærer, elev og foreldre. En mer holistisk vurderingspraksis kan finnes i Kunnskapsløftet og har erstattet den analytiske forståelsen med vekt på innsats, samarbeid, mestring og kunnskap. Nå legges vekt på kriteriebasert læring og en individuell vurdering. Vurdering og veiledning skal gå hånd i hånd og fremme læring i fellesskap (Dobson & Engh, 2010).

3.3 Vurderingens underpunkter

Utdanningsdirektoratet (s.a., b) deler vurdering inn i undervisvurdering og sluttvurdering, hvor førstnevnte foregår gjennom hele skolegangen og skal være i form av en konstant, løpende toveiskommunikasjon mellom elev og lærer. Elevens progresjon og kunnskapsnivå kartlegges og legger grunnlaget for videre arbeid. Dette er også helt nødvendig med tanke på tilpasset opplæring. Undervisvurderingens formål er å fremme den enkelte elevs læring og utvikling.

Undervisvurdering kan gis både med og uten karakter, men samme hvilken man bruker skal fokuset være for å fremme læringen. Derfor er det særdeles viktig med begrunnelser til karakterer (Utdanningsdirektoratet, 2009). Stortingsmelding 16, 2006-2007

(Kunnskapsdepartementet, 2006) peker på at undervisvurderingen har vært for mye fokusert på elevenes manglende kompetanse, og ikke hvordan man skal fremme læringen på best mulig måte. Derfor skal eleven delta i sin egen vurdering. Dette for å få en bedre forståelse for egne ferdigheter og kunnskaper og en deltakelse i sin egen utvikling (Høihilder, 2008).

Undervisvurdering er en form for vurdering *for* læring eller *formativ* vurdering (se figur 1, s.13). Her trekkes vurdering og læring tettere sammen. Faktorer som har mye å si på utbytte av undervisvurderingen er elevens motivasjon for læring og at de føler en trygghet i vurderingsarbeidet. Like mye spiller lærerens evne til riktige og forståelige tilbakemeldinger slik at eleven kan delta aktivt. Tydelige mål må formuleres og kunne være oppnåelige, men samtidig så eleven virkelig må strekke seg etter dem. Vurdering *for* læring er et satsingsprosjekt fra utdanningsdirektoratet og skal gi elever, lærere og foreldre retningslinjer i vurderingsarbeidet. Prosjektet ble preget av internasjonale strømninger og økt press omkring temaet. Målet med prosjektet er: ” ... å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring” (Utdanningsdirektoratet, s.a., b).

”Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket” (Forskrift til opplæringslova, 2006). Sluttvurderinga vil komme etter 10-års skolegang hvor man avslutter ungdomsskolen med standpunktkarakter og eksamen, det samme for videregående skole. Denne sluttvurderingen er med på å bestemme hvor man senere kan søke videre utdanning. Sluttvurderinga er en form for vurdering *av* læring eller *summativ* vurdering. Ordet summativ vurdering kan fortolkes som å summere sammen elevens resultater, men dette er altså ikke tilfelle lengre. Dette foregår ved et gitt tidspunkt og består ofte av enveiskommunikasjon hvor læreren setter ord på hvor eleven sitt ståsted ligger i forhold til kompetansemålene. Sluttvurderingen er ofte en eksamen. I sluttvurderingen vil dette være med *karakter*. Karakterskalaen i den norske skole går fra 1-6 og er gjeldende for hele landet for sammenligning (Dobson, Eggen, & Smith, 2009).

Som elev har man rett til å vite hva man vurderes etter, det vil da si hvilke mål man skal nå og hva som blir vektlagt, hvordan man skal klare å strekke seg etter enda nye mål og få tilbakemeldinger på hvor man står. Grunnlaget for vurderingen ligger i kompetansemålene

som er utarbeidet for det enkelte fag. Kompetansemålene er skrevet ned i Læreplanverket for Kunnskapsløftet for 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Underveisvurdering	Underveisvurdering	Sluttvurdering
For læring	Av → for læring	Av læring
Vurdering som har til hensikt å forbedre elevens kompetanse og som er integrert i læringsprosessen	Vurdering som har til hensikt å beskrive elevens kompetanse i fag på ulike tidspunkt, som grunnlag for forbedring i faget	Vurdering som har til hensikt å gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutning av opplæringen i et fag

Figur 1: Modellen er utviklet av Utdanningsdirektoratet (s.a., b), og publisert på fagsiden vurdering for læring.

3.4 Kunnskapsløftet (L06)

3.4.1 Vurdering i L06

Kunnskapsløftet trådte i kraft i august 2006 og endret strukturen, organiseringen og innholdet i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, s.a.). L06 består av tre deler hvor første del, den generelle læreplanen er bevart fra Læreplan for den 10-årige grunnskolen fra 1997 som ble utarbeidet av Gudmund Hernes. L97 hadde hovedfundament i enhet og likhet hvor dannelsen av barnet stod sentralt. Fokuset lå rundt elevens utvikling og identitet, mens dette er lite fokusert under L06 (Baune, 2007). De to andre delene er prinsipper og rammer for opplæringen og læreplaner for fag (Imsen, 2006). Samarbeidsregjeringen var ute etter en skole med mer fokus på frihet og mangfold, hvor hver enkelt skole hadde mye større frihet uten like detaljerte planer som tidligere. Dette viser seg godt i læreplanene i de ulike fagene hvor læreren i samarbeid med skolen må utarbeide innholdet i faget mer presist. Dette er for at hver skole skal kunne utvikle kompetansen på best mulig måte (Finansdepartementet, 2005).

Læreplanene i faget består av kompetansemål som sier hva elevene skal ha tilegnet seg av kunnskap og kunne vise i slutten av en fase. I kroppsøving vil dette eksempelvis være etter vg1 skal eleven kunne; ”forklare og praktisere sentrale reglar i utvalde idrettar” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.155). I Kunnskapsløftet ble også tanken om opplæring av grunnleggende ferdigheter i alle fag realisert. Det er ikke lengre kun norsk som skal lære elevene å skrive for eksempel. De grunnleggende ferdighetene regnes som å skrive, å lese, å regne, å uttrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy. Dette gjelder da også for kroppsøving (ibid.).

I Stortingsmelding 30, 2003-2004 (Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement, 2004), som var grunnlaget for den nye læreplanen, ble spesielt to hovedpunkter fremhevet som problemområder. Dette var vurdering av elevens helhetlige kompetanse og om man skal bruke normbasert eller standardbasert vurdering. Som reaksjon på dette, i tillegg til utarbeiding av kompetansemål, er det i kunnskapsløftet gått bort fra elevens innsats og atferd som en del av vurderingen i faget, nå skal kun elevens kompetanse måles. Innsats skal ikke være en målestokk på måloppnåelse, men for kroppsøving er dette vanskelig ikke ta med i vurderingen. Innsats ligger i fagets egenart og uten det vil man neppe klare å ha noen form for måloppnåelse. Det vil være viktig å skille mellom innsats og intensitet, ettersom disse lett glir over i hverandre. Arbeidsinnsatsen virker som en indirekte faktor på kompetanseoppnåelsen. Som en reaksjon på dette, har Utdanningsdirektoratet (2011a) sendt ut en høring med endringer i kroppsøving, hvor et av forslagene lyder slik ” Elevens innsats forskriftsfestes som en del av grunnlaget for vurdering.” Høringsforslagene hadde frist 8.mars 2012 og det vil mest sannsynlig medføre en endring i dagens læreplan i kroppsøving i tiden fremover.

Viktigheten og økt fokus på vurderinga i L06 ble vist i Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 77) som ble utarbeidet som en følge av læreplanen:

Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i hele grunnopplæringen. Alle elever, lærlinger og lærekandidater har behov for informasjon om og vurdering av sin læringsutvikling for å motiveres til innsats.

Fokuset på vurdering er for å skape økt læring ettersom presset både globalt og nasjonalt øker mot et mer kompetansebasert samfunn. Utdanning har blitt til et økonomisk anliggende hvor

fokuset ligger mot måloppnåelse (Baune, 2007). Departementet vil gjennom L06 øke vurderingskompetansen til den enkelte lærer og øke forskning rundt temaet, også utprøving av ulike vurderingspraksiser og prøve å sette opp tydelige regler for individvurderingen (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010).

Alle elever har i følge Opplæringsloven (1998) rett til en individrelatert vurdering.

I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lærekandidaten trekkjast inn. I grunnskolen skal det i faget kroppsøving i vurderinga leggjast vekt på både oppnådd kompetanse og føresetnadene til eleven. I vidaregåande opplæring skal ikkje elevens føresetnader trekkjast inn i vurderinga i faget kroppsøving. (Forskrift til opplæringslova, 2006 §3-3)

Ut av forskriften kan man se at hver enkelt elevs forutsetninger skal være en del av vurderinga på ungdomstrinnet i kroppsøving. Begrunnelsen til utdanningsdirektoratet er at elever som med svake forutsetninger skal ha en mulighet til høy måloppnåelse i faget. For å kartlegge hver enkelt forutsetninger må lærere ofte bruke skjønn og samtaler med den enkelte og hjemmet. På vidaregåande trinn faller dette bort (Utdanningsdirektoratet, 2009).

3.4.2 Vurdering i kroppsøving i L06

I læreplan for kroppsøving fokuseres det på kroppsøving som et allmenndannende fag med bevegelse som grunnleggende faktor. Faget skal stimulere til et liv med fysisk aktivitet også utenfor skolen. Læreplanen beskriver hvordan elevene skal tilegne seg ulike kunnskaper gjennom faget og generelle formål med faget. Videre er læreplanen delt inn i videre hovedområder og for hvilket trinn man skal ha hvilket hovedområde. Timetall for faget er opplyst og hvilke grunnleggende ferdigheter faget har. Tilslutt kommer en oppramsing av kompetansemålene ved ulike nivåer (Utdanningsdirektoratet, 2006). Læreplanen for kroppsøving preges av en differensiert mål- og kompetansestruktur og lite konkret hva innholdet og metoder i faget skal være. Disse må utarbeides lokalt i stedet for å ha nasjonale standarder (Dobson & Engh, 2010).

Kompetansemålene som ble utarbeidet for kunnskapsløftet fikk tydeligere mål enn tidligere som mer konkret forklarte hva eleven skulle oppvise. Dette gjør at læreplanen har en mer

målrelatert vurderingssystem, hvor det er selve målet og elevens oppfyllelse av dette som vurderes. Selve veien til målet er ikke like viktig som måloppnåelse (Imsen, 2006). Kompetansemålene i kroppsøvingsfaget er i likhet med i andre fag grunnlaget for vurderinga. Men likevel må disse ses i sammenheng med formålet med faget, og dermed lage grunnlaget sammen. Det vil da si at målene i generell del i tillegg til prinsipper for opplæringa er utgangspunktet for vurderinga. Formålet med faget gjenspeiler disse og legger grunnlaget sammen med kompetansemålene og de delmålene kompetansemålene er bygd opp av. Delmålene sier hva elevene skal mestre og deler opp kompetansemålene i mindre ”etapper”, men de sier ingenting om kvaliteten på opplæringa. Det vil derfor være nødvendig med utarbeiding av *kjennetegn på måloppnåelse* eller *kriterier* som det også kalles. Disse må utarbeides lokalt hos den enkelte skole (By, 2010).

Kjennetegn på måloppnåelse er et summativt begrep som ble utviklet etter Utdanningsdirektoratets prosjekt: ”Bedre vurderingspraksis” som pågikk fra høsten 2007 til våren 2009. Prosjektet var forgjengeren til det senere satsingsområdet ”Vurdering for læring.” I prosjektet ble det jobbet mye med forskning på like nasjonale kjennetegn på måloppnåelse og hvilke resultater dette ville gi, ettersom dette var etterspurt i mange fag (Dobson & Engh, 2010). Selve hovedoppgaven til prosjektet var å gi vurderingsarbeidet tydeligere rammer, som klare regler, mer faglig relevans i tillegg til et bedre utarbeidet system. Mye av resultatet viste at selv om kjennetegn på måloppnåelse er summativ kan det også brukes formativt. Ved at elevene tidlig blir presentert for kjennetegnene, ved å bruke disse i undervegsvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2007). Kjennetegnene presiserer hva som kan defineres som høy, middels og lav måloppnåelse. Tidligere bestod vektleggingen av kriteriene i kroppsøving for videregående skole i Reform-94 som en tredeling, hvor mestring (ferdighet og kreativitet), innsats og kunnskap skulle telle hver sin tredjedel av vurderingen (Vinje, 2008). Nå deles kjennetegnene på måloppnåelse i to hvor *kroppsmestring/ferdigheter*, aktivitetsnivå og kreativitet er det ene og *kunnskap*, både anvendt og teoretisk er den andre kategorien. Hvor mye disse skal vektes, sier Kunnskapsløftet ingenting om (By, 2010).

3.5 Læreren som veileder

”Den vise veileder fører meg ikke inn i sin egen visdoms hus, men leder meg til min egen klokskaps dørterskel.”

Søren Kierkegaard, dansk teolog, filosof og psykolog.

Som lærer må man være kjent med vurdering. Dette stiller krav til læreryrket. Tidlig på 1960-tallet ble viktigheten av lik vurderingspraksis i hele Norge belyst. Alle lærere i den norske skolen skulle vurdere etter de samme kriteriene og være like strenge. Det ble vist til et karaktersystem som skal være gjeldende for alle, slik at man videre i utdanningen har vært målt opp mot det samme. Som lærer er derfor lærerplanen og opplæringslova de retningsgivende dokumentene som skal styre vurderingspraksisen (Imsen, 2006).

Vurderingskompetansen til en lærer kan deles inn i tre, basert på Eggens forskning (2008).

- Det første er *verdiene* som ligger i kompetansen. Under dette ligger mye av lærerens eget syn på elevene, seg selv, egen praksis og egne meninger.
- Det andre er at kriteriene for måloppnåelse og lærerens vurderingsverktøy er pålitelige, altså *referanser for gyldighet*.
- Siste punkt vil være de *teoretiske områdene* faget bygger på. Læreplanens innhold samt opplæringslova og forskriftenes innhold, teori om faget og om vurderingspraksisen. Også skolens reglement gjelder her [egen kursiv] (Eggen, 2008).

I 2009 kom en etterlengtet veiledning for vurderingen i Kunnskapsløftet. Ved forespørsel fra fylkesmannen i Oslo og Akershus ved utdanningsavdelingen ble det utviklet et hefte til veiledning for kroppsøvlingslærere til vurdering i faget. Her presiseres viktigheten av lokal frihet i utarbeiding av lokale læreplaner og krav til måloppnåelse. Men likevel kommer de med forslag på hvordan slike planer skal se ut. Det er ikke ønskelig at forslagene skal brukes som nasjonale kjennetegn. Det blir da opp til hver enkelt skole og utarbeide egne. Fokuset ligger i å utvikle vurderingspraksis som vil virke rettferdig og som vil gi læreren mer gitte rammer (By, 2010).

I *Forskrift til opplæringsloven* (2006, § 3-16) presiseres kravet om dokumentering av underveisvurderingen. Hver elev har krav på at deres vurdering blir dokumentert og etter 8.

trinn skal alle få halvårsvurdering med karakter i faget. Dette stiller krav til hver enkelt lærer som må ha en form for dokumentasjon for gitt vurdering. Det legges ingen krav om hvordan denne dokumentasjonen skal forekomme, men i de fleste tilfeller er dette skriftlig. Karakteren som blir gitt ved halvårsvurdering skal overføres til eleven i skriftlig form, men resterende underveisvurdering gis ofte i muntlig form. Om det også her skal gis skriftlige tilbakemeldinger må vurderes opp mot om dette gir videre læring (Utdanningsdirektoratet, s.a., b). Dokumentasjonen er også viktig for lærerens videre arbeid, ved at man kan bruke dokumentasjonene videre og vurdere seg selv som formidler. Dokumentasjonen er grunnleggende også for den tilpassede undervisningen (Høihilder, 2008). Norsk lektorlag (2010) presiserer viktigheten av effektiviteten i den norske skole. Den norske skole skal fremstå som et sted å være, men et sted å lære. Stort krav til dokumentasjon av vurderingsarbeidet i kroppsøving fører til at tidsbruken i faget ikke er optimal. For læreren sin del er dette en tidkrevende prosess som er nødvendig for å dokumentere karaktersetning. Hvordan dette blir gjort er ulikt fra lærer til lærer, men mange bruker mye tid på å notere og observere ut fra kompetansemålene. Dette for å stille sterkere ved eventuelle klager, hvor man da kan vise til nedskrevne vurderinger. Dette gjør at Vinje (2008) kaller dagens praksis for et vurderingsanarki.

Formålet med innhenting av informasjon om hver enkelt elev skal i følge Utdanningsdirektoratet(2011b), bygge på vurdering for læring. Informasjonen skal være grunnlaget for hvordan læreren velger og legge opp sin undervisning. Formålet med innhenting skal være å se

1. Hvor er elevens ståsted?
2. Hva er målsettingen?
3. Hvordan når eleven denne målsettingen?

3.6 Ulike vurderingsverktøy

Det finnes ulike metoder for å innhente informasjon i vurderingsprosessen. Først og fremst skilles det mellom en formell og en uformell metode. De formelle metodene karakteriseres ofte ved skriftliggjøring og at det i forkant av vurderingen har foregått et arbeid.

Standardiserte tester er en formell metode og kan være prøver som brukes til å teste elevens kunnskap på et gitt tidspunkt. Spørreskjemaer kan brukes til mange ulike formål og brukes for

å avdekke ulike trekk ved skolesystemet. Dette kan også være prøver, tester, spørreskjemaer, mappevurdering osv. Uformelle metoder kan være logg, observasjoner, samtaler eller intervjuer. Uformelle metoder kan gå over i formelle ettersom man ofte må utarbeide et skriftlig produkt i forkant og etterkant. Disse ulike metodene er alle viktige i kunnskapsinnhenting, og hvilke man bruker varierer ut fra hensikten med vurderingen. Det er også viktig å presisere at metodene kan kombineres, men at hovedformålet uansett hva man velger, skal være vurdering for læring (Imsen, 2006).

I Oslo-undersøkelsen fra 2008 kommer det frem at 61,3 % av deltakerne bruker observasjon med notater ofte eller svært ofte som innhenting av informasjon om eleven, mens 61,9% bruker observasjon uten notater ofte eller svært ofte (Vinje, 2008). En følge av L06 har vært en økning i bruk av fysiske og tekniske tester. I samme undersøkelse kom det frem at kun 18,5% aldri eller sjeldent brukte standardiserte tester i vurderingsarbeidet. Det står ingen føringer i L06 om mer bruk av fysiske tester, men likevel har denne vurderingsmetoden økt. Det økte fokuset på testing og prestasjoner har fått flere elever til å se muligheten for å få karakter i kroppsøvningsfaget i ordninger utenfor skolen, hvor de heller får kroppsøvningskarakter gjennom en teoretisk privatisteksamen (Fuglehaug & Tessem, 2011). I Østfold kommune var hele 6655 privatistelever registrert i 2011. Myndighetene har tatt debatten på alvor og skal prøve å tette «smutthullet» i løpet av 2012 (Nilsson, 2011). For å unngå dette presiserer Utdanningsdirektoratet viktigheten av at testene skal knyttes sammen med elevenes utvikling og opp mot kompetansemålene som er satt (Dobson & Engh, 2010).

Autentiske vurderingsformer kan hjelpe læreren til en enklere praksis. I autentiske vurderingsformer viser eleven seg frem enten individuelt eller i samspill med medelever i ulike aktiviteter ut fra læreplanmålene. Som lærer vil man da vurdere ut fra kunnskapen om de ulike hovedpunktene. Det vil da bli læreplanen som styrer vurderingen og det blir et glidende skille mellom vurderingsarbeid og elevenes læring. Prestasjonsvurdering er også en type vurderingspraksis hvor man som lærer gir eleven mulighet til å vise seg frem gjennom læring. Eleven får mulighet til å utvikle kunnskaper og ferdigheter før man får være med i sin egen vurdering. Begge vurderingsmetodene hjelper læreren til å få en holistisk forståelse av elevens kompetanse (Dobson & Engh, 2010).

3.7 Hvordan få en godt fungerende vurdering?

På 1980-tallet i Bodø så fire elever fra forskjellige videregående skoler at vurderingen varierte stort mellom sine aktuelle skoler. Alle fire valgte å levere samme norsk stil. Spriket i karakter var fra to minus til fire pluss (Imsen, 2006) Denne historien viser til den ”skjulte vurderingskulturen” som finnes i den norske skole. Med skjult vurderingskultur mener man at det finnes for få og uklare kriterier for oppnåelse av de ulike karakterene. Det blir en skjønnsmessig vurdering, som overføres lærere i mellom og skaper lokale variasjoner. (ibid.)

I perioden 1988-1997 utarbeidet forskere ved Universitetet i London et prosjekt som skulle forske omkring hvor viktig formativ vurdering er i elevenes utvikling. Resultatene ble fremstilt i boka *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* (Black & William, 1998) og har vært grunnleggende for vurdering for læring.

De presiserer; for å få en fungerende vurdering for læring er det helt grunnleggende at elevene forstår hva som skal læres, hvordan de skal lære det, inkluderer seg selv og forstår arbeidet som blir gjort. For at eleven skal kunne klare dette må man ha en tydelig kommunikasjon med de riktige tilbakemeldingene fra læreren. Som lærer skal man hjelpe eleven på veien til bedre læring og for å gjøre dette må man gi eleven mål man skal strekke seg etter. Bli tilbakemeldingene for mye fokusert på karakter vil elevene miste fokuset på læringsarbeidet. Hvis karakter blandes med tilbakemeldinger vil eleven sitte igjen kun med karakteren og ikke tilbakemeldingen (Black & William, 1998).

I satsingsprosjektet vurdering *for* læring blir den norske skole anbefalt av OECD(Organisation for economic co-operation and development) å få vurdering for læring mer inkludert i skolehverdagen med fokus på faglige tilbakemeldinger og framovermeldinger, i tillegg til å inkludere eleven. Her vises til fire underpunkter som beskriver at eleven lærer best når:

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

(Utdanningsdirektoratet, 2011b)

Tredje delrapport i prosjektet fra Nordlandsforskning (Hodgson, m.fl., 2010) gjort i ettertid av inntoget til L06 for å se sammenhengen mellom læring og undervisning viser til forbedring i vurderingen. Tre fjerdedeler av lærerne i utvalget viser til forbedret vurderingspraksis hvor den største forbedringa har skjedd med økt formalisering. Det vil si at lærerne har et mer tydelig arbeidsforhold med tanke på vurdering og legger mer vekt på det. Tydelige mål ovenfor eleven, mer tilbakemeldinger med veiledning til forbedring og ikke minst tydeligere dokumentering. Likevel ønsker lærerne seg mere tid til vurderingsarbeidet, de aller fleste er positive over at vurderingen har kommet frem i lyset og at dette har hjulpet både elev, lærer men også hjemmet. Mange ønsker seg mer utdanning innenfor området og de fleste er positive til elevmedvirkningen, men også her kommer tidsspørsmålet inn i bildet (ibid.).

Vinje (2008) jobber sterkt for kroppsøvingfagets verdi og vektlegger viktigheten av et fag som fungerer. Dette vil føre til varig vaner med bevegelse hos individet og gi et godt grunnlag for senere fysisk aktivitet. Likevel vil ikke Vinje bli overrasket over fjerning av karakter i faget. Han har i samarbeid med kunnskapsdepartementet utarbeidet forslag til endring av læreplanen i kroppsøvingfaget. Dette for å forbedre dagens vurderingssystem, noe han mener er med på og ødelegge kroppsøvingfaget (Fuglehaug & Tessem, 2011).

Oppsummerende har jeg i dette kapitlet fremstilt teoriforankringen til min oppgave, hvor jeg har belyst hva som ligger til grunn for oppgaven og hva som er relevant for å kunne se teori i sammenheng med min undersøkelse. Ettersom vurdering har blitt et veldig fokusert tema i dagens skole, er det veldig mye litteratur om det, og forskningen omkring det øker.

4.0 Metode

Dette kapittelet inneholder en fremstilling av datainnsamlingen. En innføring i metodisk arbeid og valg av metode med begrunnelse med styrker, svakheter, feilkilder og etiske retningslinjer ved metoden. Videre følger en gjennomgang av min arbeidsprosess og hvordan jeg behandler de data jeg får i innsamlingen. Kapittelet er nødvendig for å vise den metodiske delen av forskningsoppgaven.

4.1 Hva er metode?

Begrepet metode henger sammen med begrepet vitenskap. For å jobbe vitenskaplig, trenger man en systematisk metode å forholde seg til. Selve ordet metode stammer fra det greske ordet *methodos* og betyr; ”det å følge en bestemt vei mot et mål, forskning” (Metode, 2006). Metoden prøver å hjelpe oss å gi svar på oppdagelser vi ønsker forklaring på, ved at vi jobber systematisk innenfor gitte rammer for metoden. Aubert (1985, s 196) definerer metode slik: ”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder”

Ved hjelp av metoden får vi samlet inn *data* som skal hjelpe oss til å prøve å forklare problemstillingen. De innsamlede data kalles for *empiri*. Men metode er mer enn å undersøke, Halvorsen (2008, s 21) definerer metode slik: ”.. læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta på en så systematisk måte at andre kan kikke oss i kortene.” Metoden er altså hjelpemiddelet vårt på veien mot målet. Det er også viktig at man i senere tid kan se på hva som er gjort og kunne etterprøve og bygge videre på undersøkelsen.

Forskning blir brukt som arbeidsmetode for vitenskapelige fenomener. Vitenskap kan defineres som ”systematisk, metodisk og kritisk undersøkelse, studium eller forskning; fagområde som er gjenstand for slik undersøkelse eller forskning ” (Vitenskap, 2006). Formålet med forskningen er å kunne fremstille ny kunnskap som senere kan brukes i virkeligheten. Likevel skal man aldri stole helt på forskningen, man skal hele tiden være kritisk, men det viktigste er at forskningen skal være valid. For å komme dit må man hele tiden ha grunnlag i teorien. Også ved å øke troverdigheten med forskningen ved å luke bort eventuelle feilhypoteser og forhold som ikke kan bevises i virkeligheten (Halvorsen, 2008).

Innenfor samfunnsvitenskapen, som denne oppgaven hører under, deles de ulike metodene i kvalitative metoder og kvantitative metoder. Begge metodene prøver å forklare og gi en bedre forståelse på samfunnet. Både på enkeltmennesker, men også hvordan vi mennesker er oss imellom i tillegg til ulike institusjoner. Hovedforskjellen ligger i at kvantitative metoder forsøker å gi ulike fenomener målbare enheter i form av tall og prosenter. Mens kvalitative metoder bygger på ulike synspunkter og opplevelse som ikke lar seg tallfeste like enkelt, her vil resultatet bygge på tekst eller verbale utsagn (Dalland, 2007).

4.2 Valg av metode

I valg av metode ble jeg stilt ovenfor spørsmål om hvilken metode som ville passe best ut fra min hypotese. Det som blir avgjørende for valg av metoden, er hvilket produkt og hvilke data man vil sitte igjen med. Det er viktig å vite hva de ulike metodene vil gi oppgaven og i begynnelsen av prosessen være åpen for begge metodene. Etter hvert vil man se hvilken vei man vil gå for og nå frem til målet (Halvorsen, 2008). Hva passer best til min problemstilling? Tilnæringsmåten i denne oppgaven bar preg av å være induktiv ved å få en helhetsforståelse omkring utfordringene med vurdering i kroppsøving. Jeg ville bruke resultatet i utviklingen av begreper rundt problemstillingen min. Likevel går den andre tilnæringsmåten også inn i oppgaven, hypotetisk-deduktiv tilnæringsmetode, ettersom disse metodene ofte glir inn i hverandre. Hypotetisk-deduktiv metode vil forsøke å teste ut tidligere forskning, så i denne oppgaven ville denne metoden brukes ved å sammenligne eventuelle resultater med tidligere forskning. Men selve oppgaven bygger ikke på dette (ibid.). Problemstillingen var kjent i forkant ettersom dette var et ganske kjent problem, men likevel var det, det helhetlige ved problemstillingen jeg var ute etter. Ettersom oppgaven var ute etter å belyse hvilke utfordringer kroppsøvingslærere erfarer de har i vurderingsarbeidet og deres opplevelser på hvorfor det var slikt, ville den beste metoden for min oppgave være kvalitativ metode i form av intervju. En annen viktig faktor i valg av metode er hva som vil være mest praktisk og gjennomføre. Jeg så ingen problemer rundt det praktiske å gjennomføre med intervju, hvis planleggingen opparbeidet en god mal ville jeg ikke se de praktiske og økonomiske utfordringene som et problem. Intervju er for meg kjent fra før, men ikke som en del av et forskningsprosjekt, men likevel mente jeg at denne metoden ville passe best for problemstillingen.

4.3 Kvalitativt intervju

I en kvalitativ metode vil man i stedet for å få lite informasjon fra hver informant og ha mange undersøkelsesenheter som man har i kvantitativ metode, heller gå mer i dybden hos hver enkelt informant og prøve å forstå deres synspunkter. Det som var viktig, var at undersøkelsesenheterne skulle ha en mulighet til å kunne formulere sine egne svar, ved derfor å kunne avdekke mer latente holdninger som kanskje ikke ville kommet frem i en kvantitativ metode. Det som også var viktig var da å utarbeide en intensiv strategi hvor jeg kunne velge ut få undersøkelsesenheter og heller fokusere på å gå i dybden og få mange variabler fra disse (Dalland, 2007). I et intervju vil man kunne oppnå en relasjon med deltakeren og komme mer inn på intervjupersonen ved at jeg får fyldige svar med dens egne tanker og oppfattelse av problemet. Det opprettes en nærhet til feltet og en fleksibilitet i selve prosessen. Det er intervjupersonen som skal stå for praten, mens jeg deltar som en aktiv lytter og skal styre samtalen, dog ikke for mye hvor det kan føre til at jeg legger ordene i munnen til intervjupersonen (Thagaard, 2009).

Man kan velge ulike fremgangsmåter i et intervju, alt etter hvordan man vil at informasjonen fra intervjupersonen skal utvikle seg, og hvordan man strukturerer intervjuet sitt. Et dybdeintervju er på jakt etter intervjupersonens egne dype meninger og atferd og skjer uten en særlig utarbeidet intervjuguide (Dalland, 2007). Det skal heller foregå en samtale hvor intervjupersonen står for hva som blir sagt. Dette er et uformelt intervju. Et ustrukturert intervju er et intervju som ofte har en intervjuguide med temaer man vil gjennom. Dette passer seg ved begynnelsen av oppgaveskrivingen for å få oversikt over eventuelle temaer. Hvilken type intervju man velger bestemmes av strukturen på forhånd. I mitt intervju har jeg valgt og hatt en delvis strukturert tilnærming, med intervjuguide og spørsmål, men likevel mulighet for variasjon av rekkefølge. Innholdet søker et dybdeintervju med intervjupersonens meninger og atferd. Jeg har mulighet til å legge til spørsmål for å kontrollere at jeg har forstått intervjupersonen riktig for å unngå missforståelser (Thagaard, 2009).

I en samtale vil det hele tiden være et samspill mellom hva som uttrykkes og kroppsspråk. Det er derfor viktig med innlevelse fra min side, og samtidig følge med på intervjupersonen om

den mottar det som blir sagt, og om kroppsspråket sier noe annet enn hva som virkelig blir sagt (Halvorsen, 2008).

4.4 Kvalitativt intervju; styrker og svakheter

Ved bruk av intervju vil det styrke oppgaven ved mer utdypende begrunnelser enn det ville gjort med en kvantitativ undersøkelse. Hvis jeg som intervjuer gir gode tilbakemeldinger og er interessert vil det kunne gi gode svar av intervjupersonene. Det er også mulighet for å komme med oppfølgingsspørsmål som vil styrke intervjuet og luke bort eventuelle feiltolkninger. Man kan også be om tydeligere utdypinger omkring emner man ønsker det ved. Dataene du sitter igjen med er intervjupersonenes egne opplevelser fra problemstillingen og egne tanker omkring dette. Styrker ved det kvalitative intervjuet med delvis struktur er at du vil få stilt de samme spørsmålene til de ulike intervjupersonene. Dette gjør det mulig å sammenligne svarene i etterkant. Du er også godt forberedt og har en mal for hva som skal gjennomgås (Halvorsen, 2008).

Ved kvalitativt intervju vil du ikke få muligheten til å trekke konkrete beslutninger på grunn av få undersøkelsesenheter. Det vil også være for mange variabler til at du kan gi det noen form for tall på hendelser (Dalland, 2007).

Svakhetene ved et intervju er også at det kan være at mulige feilkilder kan forekomme. Dette kan for eksempel være omgivelsene intervjuet foregår i, om det er muligheter for forstyrrelser fra andre og lignende. I selve kommunikasjonsprosessen kan det forekomme mange feilkilder (Halvorsen, 2008). Om intervjupersonen føler seg trygg i intervjuomgivelsene og hvilke holdninger begge parter har i forkant og under intervjuet. Spørsmål kan missforstås ved enten feil tolkning av intervjupersonen eller feil stilt av intervjuer. Som intervjuer er det viktig ikke å sette seg selv i en situasjon hvor intervjupersonen vil føle en form for missnøye med det å gjennomføre intervjuet. Derfor er det viktig som intervjuer å være ydmyk og takknemlig for deltakelsen og ikke dra med seg sine egne holdninger inn i samtalen. Intervjupersonen kan i visse tilfeller velge å unnlate å si sannheten ved ulike sider av vurderingen, på grunn av at vedkommende vet at dette er feil, og velger å pynte på det ved å si hva man vet er riktig i stedet for hva man egentlig gjør i virkeligheten. De kan også velge å svare på en måte som de

tror de andre intervjupersonene også har svart, for ikke å stå alene om en mening (Thagaard, 2009).

4.5 Gjennomføring av intervjuet

4.5.1 Forarbeidet til intervjuet

Etter at jeg hadde gjennomført en grundig analyse av hvilken metode som passet best for min oppgave og formulert en problemstilling, så kontaktet jeg rektor ved den aktuelle videregående skolen, med søknad om å gjennomføre intervjuer blant skolens ansatte (se vedlegg 1). Jeg møtte rektor på hans kontor og fikk klarsignal for gjennomføring, men rektor påpekte at lærerne selv kunne velge om de ville delta i undersøkelsen eller ei.

I forkant av intervjuet ble det utarbeidet en intervjuguide som fungerte som retningslinjer for intervjuet (se vedlegg 5). Alle spørsmålene var ferdig formulerte og testet ut på medstudenter for oppgavens validitet (se kapittel 4.6 s.29). Veileder så også på mine spørsmål, og godkjente intervjuguiden. I intervjuguiden ble det også notert ned stikkord for fremgangsmåten i første del av intervjuet slik viktig informasjon ikke skulle bli glemt i prosessen. Intervjuguiden består av en presentasjon om meg selv og intervjuet med fremgangsmåte, etterfulgt av innledende spørsmål om intervjupersonen. Etter det er spørsmålene delt inn i fire hovedemner som alle er forankret i de fire forskningsspørsmålene, disse er formulert for å være til hjelp for å løse hovedproblemstillingen. For hvert hovedemne valgte jeg å starte med en liten innledning for å få et mer samtalepreg over det. I et intervju vil vi ofte lete etter konkrete beskrivelser og situasjon som knyttes til fenomener, så mange av spørsmålene mine var ledende mot hva lærerne selv gjorde i sin vurderingspraksis (Dalland, 2007). Jeg valgte også å ta med generelle spørsmål som også gikk på lærernes synspunkt for å kunne se om det var sammenhenger mellom hva intervjupersonene mente, og hva de faktisk gjorde i praksis. Dette også for å kunne oppdage eventuelle feilkilder, med feil opplysninger fra intervjupersonene.

Jeg tok kontakt med intervjupersonene og utdelte skjema med presentasjon om meg selv og hva mitt prosjekt omhandlet (se vedlegg 2). De fikk en dag med betenkningstid før jeg igjen tok kontakt, og fikk positivt svar fra alle tre.

4.5.2 Utvalg av intervjupersoner

Utvalget består som sagt tidligere av tre faglærere som alle arbeider på samme videregående skole. Med tre intervjupersoner i stedet for to generaliseres resultatet, det vil si at det er sannsynlig at flertallet av lærere har denne meningen. Likevel er ikke tre stykker nok til å kunne generalisere stort. Dette fører til at man sjeldent kan trekke noen konklusjoner som defineres med; sånn er det. For å gjøre dette ville det vært mer gunstig og kanskje gjennomført en spørreundersøkelse med mange undersøkelsesenheter eller gjort intervju med mange flere og på forskjellige skoler, men av tidsmessige årsaker lar ikke det seg gjøre i min forskningsoppgave. I denne oppgaven var det viktig å gå i dybden av hver intervjuperson, og derfor lar det seg ikke gjøre med et stort antall deltakere (Dalland, 2007).

Utvalget utspilte seg med et tilgjengelighetsutvalg av intervjupersoner. Det vil si at valg av deltakere gikk ut fra om de var villige til å være med i oppgaven. Fordelen med denne metoden er at man treffer personer som ofte er åpne for forskning og er positive. Det man kan miste ved å bruke en slik form for utvalg er de som kanskje ikke føler de mestrer yrket like bra, og derfor ikke vil delta i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Men dette var ikke noe problem ettersom det var viktig for oppgaven at intervjupersonene var åpne for forskning. Kriteriene var at intervjupersonene måtte være utdannede kroppsøvingslærere og med noen års erfaring i yrket, dette for at de skulle passe inn i problemstillingen og ha kunnskaper og erfaringer omkring temaet. På grunn av utvalget på tre stykker vil ikke dette kunne representere populasjonen, faglærere i kroppsøving. Men de vil alle kunne beskrive og belyse problemstilling, slik oppgaven ønsker. Det var ønskelig å kunne ha et utvalg som bestod av begge kjønn, men hvilket kjønn som ble representert av to gikk for det samme, ettersom begge kjønnene var med. Mitt utvalg hadde også preg av et snøballsutvalg. Dette vil si at etter intervju med en av intervjupersonene, ble jeg anbefalt andre intervjupersoner ved at denne personen hadde inntrykk av at disse stilte sterkt både faglig og som pedagog. Dette ga meg gode intervjupersoner (Halvorsen, 2008). Intervjupersonene har for personvern fått fiktive navn fra kjente personer fra langrennssporten. Dette ble mine intervjupersoner:

Intervjuperson 1: ”Northug”

- Kjønn: Mann
- Alder: 41
- Utdanning: Candidatus magisterii 4 år på universitetet, med tillegg
- Stilling: Faglærer i kroppsøving og breddeidrett

Intervjuperson 2: ”Dæhlie”

- Kjønn: Mann
- Alder: 50
- Utdanning: Faglærer i kroppsøving– videreutdanning fra universitetet i spesialpedagogikk og allmennpedagogikk
- Stilling: Faglærer i kroppsøving og breddeidrett

Intervjuperson 3: ”Bjørgen”

- Kjønn: Kvinne
- Alder: 52
- Utdanning: Idrettshøgskolen, 6-7 år, halvferdig hovedfag innenfor muskelfysiologi, psykologi grunnfag, mellomfag idrett og tillegg helselære og idrettsbiologi.
- Stilling: Faglærer i kroppsøving og toppidrett.

4.5.3 Intervjuing

Alle tre intervjuene fant sted på ulike dager, men alle var i møterom på lærernes aktuelle videregående skole. Alle intervjuene foregikk i arbeidstiden. Dette for at de skulle føle seg trygge under intervjuet i kjente omgivelser (Dalland, 2007). I alle intervjuene ble det informert om at intervjuet ble tatt opp på båndopptaker for å kunne gjengi intervjuet i ettertid for å unngå feilkilder. Dette for å hjelpe meg mest mulig i mitt arbeid med oppgaven, og etter at intervjuet ville bli diktert i Word på pc, så slettes intervjuet fra diktafonen for personvern. Før intervjuet startet signerte vedkommende samtykkeerklæring (se vedlegg 3) og ble informert om sin rett til å trekke seg fra intervjuet om man ville føle for det. Jeg informerte også om at ingen personopplysninger ville komme frem i min oppgave og at intervjuet var anonymt. De fikk da også en signert taushetserklæring fra meg (se vedlegg 4). Alle tre intervjupersonene

fikk utdelt intervjuguiden under selve intervjuet slik at de kunne følge med på spørsmålene om de trengte dette. Det syntes jeg fungerte bra ettersom praten kunne gli litt bort fra spørsmålet, men så tok intervjupersonen seg inn igjen ved at vedkommende så ned på arket og kom inn igjen omkring temaet vi snakket om. En annen løsning kunne vært og levert ut intervjuet i forkant, slik at de kunne tenkt over dem og formulert i stikkord svar de ville snakket om. Men da kunne feilkilder igjen komme inn i bildet, ved at de kunne svare på en måte som ikke ville gå overens med sin egen praksis. De kunne for eksempel vise de kunne mer eller gjorde ting annerledes enn hvordan virkeligheten faktisk var.(se pkt. 4.4). Derfor valgte jeg å få deres spontane svar og samtidig kunne se betenkningstiden deres.

Jeg hadde i tillegg til båndopptakeren med meg penn og papir så jeg satt og skrev ned viktige ord og svar intervjupersonene kom med. Dette for å trekke oppmerksomheten bort fra diktafonen, for den kan ofte virke skremmende på intervjupersonen. Dette var også greit for min egen del så jeg fulgte bedre etter og kunne notere også ned mine eventuelle tilleggsspørsmål og nøkkelord.

4.6 Validitet og reliabilitet

”Validitet står for relevans og gyldighet” (Dalland, 2007 s 48). Når man er kritisk til validiteten i en undersøkelse vil det si å se en sammenheng mellom teorien som undersøkelsen skal bygge på og hva selve undersøkelsen legger til grunn. Man kan som forsker gå i fella med at problemstillingen og teoriforankringen i undersøkelsen ikke samsvarer med den informasjonen man får i undersøkelsen i form av empiri. Da vil ikke selve forskningen få noen relevans, eller gyldighet, fordi den ikke henger sammen i de ulike delene.

For å være sikker på at min oppgave var valid, valgte jeg å utforme spørsmålene jeg ville stille og temaene jeg ville snakke om ut fra min teoriforankring. Teorien henger sammen med problemstillingen, og det ville derfor bli et samsvar. I tillegg til dette valgte jeg meg ut to medstudenter som jeg gjennomførte intervjuet mitt med i forkant av undersøkelsen med faglærerne. Omgivelsene ble de samme som selve intervjuene skulle foregå i og svarene jeg fikk var mye av det jeg var ute etter. Likevel forsto jeg at et par av mine spørsmål kunne misforstås og dermed fikk jeg mulighet til å forandre disse. Etter forandringen fikk jeg også på disse spørsmålene svar som var gunstige. I tillegg tok jeg med i min vurdering at med

utdannede faglærere som har vært ute i arbeid, ville kunne gi meg enda bedre svar og i tillegg gi meg mer konkrete eksempler. Etter at dette var gjennomført så kunne jeg konstatere at mitt intervju var i samsvar med hva jeg var ute etter i problemstillingen, intervjuet var valid.

”Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis” (Dalland, 2007 s 48-49). Reliabiliteten sier noe om senere forskning vil gi de samme resultatene på intervjuet som mine intervjupersoner gir. Reliabiliteten henger sammen med om oppgaven er valid. I et intervju vil reliabiliteten bli satt på prøve om intervjupersonene velger å svare annet enn hva de egentlig mener og gjør, og ettersom det ikke forekommer tall vil det å foreta en lik undersøkelse med litt andre forutsetninger ha veldig mange usikre momenter til at man helt kan sammenligne de (ibid.). Alle mine intervjupersoner var utdannede faglærere med mange års erfaring i læreryrke og jeg synes alle svarte profesjonelt og med gode eksempler og overveielser. Derfor syntes jeg mine data hadde reliabilitet. Jeg valgte å intervju tre stykker for å kunne få flere synspunkt enn hva to ville gitt. Alle lærerne jobbet på samme skole, så for å styrke reliabiliteten kunne en mulighet være å få gjennomført noen intervjuer på en annen videregående skole, men dette ville skapt mye arbeid og ville krevd mye tid.

4.7 Etiske retningslinjer

Som intervjuer er det min plikt å vise gode etiske holdninger ovenfor mine intervjupersoner. Gjennom arbeidet med denne oppgaven møter jeg mange etiske og moralske utfordringer. I forskningens giv etter nye data kan man ofte være uheldig og trække over streken ved at oppgaven går på bekostning av personers identitet og individuell toleransegrense.

Hovedformålet i oppgaven vil være å finne utfordringer med vurderingspraksisen til lærere i den videregående skole, ved hjelp av intervju med tre faglærere og vil derfor unngå etiske konflikter i ettertid (Halvorsen, 2007).

Intervjupersonene representerer en stor yrkesgruppe, og de blir derfor holdt anonyme selv om både alder, kjønn og utdanning fremkommer i oppgaven. Det vil ikke være mulig å kunne trekke trådene tilbake til intervjupersonene. Dette ble alle tre informerte om, og jeg fremviste taushetserklæring. Taushetsplikten pålegger meg som forsker at jeg ikke på noen måte kan dele noen informasjon som kan identifisere elever, lærere eller skolen. All informasjon som

ville komme ville derfor bli behandlet konfidensielt, og om eventuelt noe i svarene deres ville oppgi noen stedsnavn, personnavn osv. blir dette fjernet. Også lydopptakene makulertes etter at de var skrevet inn i Word. Etter å ha kontaktet lærerne, var alle positive for undersøkelsen og ga sitt frivillige samtykke til å delta. Alle skrev under på samtykkeerklæring for dette. De var også kjent med muligheten for å trekke seg fra undersøkelsen og all informasjon de har kommet med, om de skulle føle for det. Ingen av de tre intervjupersonene viste noen form for missnøye med tanke på undersøkelsen. Personopplysningsloven (2000) er opprettet for beskyttelse av undersøkelsesobjektets identitet i forskningen. Også for dens privatliv og for å få en riktig behandling. Ettersom ingen personopplysninger ble opplyst i oppgaven, var det ikke nødvendig med søknad til NSD (Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste) (Halvorsen, 2007).

4.8 Behandling av data

Kort tid etter gjennomføringen av intervjuene satte jeg meg ned og noterte de ned i Word fra båndopptakeren. Ved bruk av båndopptaker hadde jeg mulighet til å legge merke til eventuelle nølende svar, og skrive direkte ned ordvalget til intervjupersonene. Transkriberingen tok tid, men det ville være til hjelp for videre i min oppgave, derfor var det viktig å gjennomføre dette. Til sammen ble intervjuene på 20 sider i Word på pc. I noen svar måtte jeg enten kutte bort noe, eller skrive om litt fordi det kom frem sensitiv informasjon som ville brutt mot Personopplysningsloven (2000) om jeg siterte det. Ved å så skrive ut intervjuene og ha de ved siden av hverandre, gjør jeg oppgaven med å analysere og sammenligne enklere når man kan se alle samtidig. Dataene ville da bli brukt i min diskusjonsdel i forskningsoppgaven for å komme frem til en konklusjon på problemstillingen. Eventuelle spørsmål som ikke vil bli relevante vil ikke bli brukt. Dette kan være på grunn av lite relevans med problemstillingen, eller at missforståelser førte til diffuse svar.

Dette kapittelet har bestått av en gjennomgang av min arbeidsprosess for forskningen i oppgaven med begrunnelser for valg og fremgangsmåte. For å ha et kritisk syn og være ydmyk til eget metodevalg og fremgangsmåte ser jeg i ettertid at jeg kunne innhentet enda mer informasjon fra intervjupersonene under noen spørsmål, for å få enda mere data. Ved at jeg hadde vært mer bevist på hva jeg var ute etter å få svar på under hvert enkelt spørsmål.

5. Resultater og diskusjon

I dette kapittelet fremstilles de mest relevante resultatene som har kommet frem i forskningen. Sitater fra intervjuene trekkes ut, sammenlignes og settes i sammen til en objektiv fremstilling av problemstillingen. Jeg velger først å fremstille intervjupersonenes resultater, før jeg trekker dette opp mot teorien og diskuteres. Intervjupersonenes egne sitater har jeg satt i kursiv for å se et skille mellom hva jeg har skrevet og hva de har sagt.

5.1 Hovedproblemstilling

Hvordan kan man som kroppsøvingslærer på videregående trinn vurdere sine elever ut fra gitte rammer i læreplan for å fremme læring?

5.1.1 Resultater

Intervjuobjekt 1: "Northug"

Northug har erfart at vurdering hele tiden har vært et vanskelig punkt i sitt arbeid, men at det i senere tid har blitt mer fokus rundt det. Her ser han på innføringen av vurdering for læring som en begrunnelse, selv om han hele tiden har jobbet for at vurderingen skal ha det formålet at elevens læring er hovedfokus. Tilbakemeldingskultur ser han på som viktig i vurdering for læring, men innrømmer at dette er tidkrevende, og vanskelig lar seg gjøre pga store klasser. *"Elevene får tilbakemelding, men de får det som regel i timen der og da..."*

Northug setter pris på det objektive arbeidet i form av tester og prøver en gang i blant for å kunne få tallfesta vurderinga. *"Jeg synes det er godt med det skriftlige arbeidet for da får du en helt konkret vurdering på et helt konkret arbeid. Testing vil man jo gå bort fra i kroppsøving og det synes jeg er synd."* Men mye av vurderingsarbeidet hans, sier han er preget av observasjon uten notater og det er sjeldent noen form for elevmedvirkning. Han sier ofte til seg selv at han må bli flinkere på å fremstille målene for elevene.

Selv synes han at det er synd innsats er fjernet, og påpeker at generelle mål med lite om vekting og hva som skal vurderes fører til at vurderingen blir diffus. *"Der hadde jeg ønsket meg sentrale føringer."* Her føler han de gitte rammene gjør arbeidet vanskelig.

Northug setter veldig pris på å kunne samarbeide med kollegaer når han er usikker i vurderinga, og lage felles vurderingskriterier og metoder. Her trekker han Blooms taksonomi som eksempel.

Intervjuobjekt 2: "Dæhlie"

Dæhlie ser litt annerledes på de gitte sentrale rammene, enn det Northug gjør. Dæhlie føler at generelle mål uten mye konkretisering omkring arbeidsmetoder, vurderingskriterier og innhold gir han større spillerom. *"... jeg som ansvarlig lærer kan jobbe mere selvstendig med vurdering, nesten et paradoks."* Han setter fokus på at kroppsøving er et aktivt fag, og derfor vektlegger han hva som skjer i økta mest.

For å fremme vurdering for læring bruker han mange forskjellige arbeidsmetoder, men velger å bruke hans opplevelse av eleven i helhet som begrunnelse. *"Opplevelsen er grunnlag for dialog."* Her mener han at hans opplevelse av eleven er til hjelp for å danne dialogen for å fremme læringen.

Dæhlie opplever at skolen i fellesskap ikke har så mye å si for vurderingsarbeidet. *"Det eneste jeg ser behovet for er at ledelsen har kommunikasjon med oss og at vi har gjort jobben vår."* Likevel bruker han kollegaer til hjelp ved tolkninger og ser på dette som positivt i vurderingsarbeidet.

Intervjuobjekt 3: "Bjørgen"

For å fremme læringen legger hun vekt på at vurderingsarbeidet bør ha en struktur. *"Ta notater og lag et system som fungerer, og at man i løpet av terminen har noen sjekkpunkter at man har kontroll over hele klassen."* Dette mener hun er viktig for å kunne nå alle, men sier det er veldig vanskelig og oppnå og er kritisk til seg selv og sier hun burde vært flinkere med det.

De sentrale føringene er hun ikke spesielt fornøyd med, og ser at dette gir henne utfordringer. Likevel presiserer hun at det er ønskelig med litt lokal frihet, men at det skulle vært mer presisert for å kunne jobbe mer strukturert med vurderinga.

For å få et innblikk av elevens måloppnåelse bruker hun både tester, prøver og observasjon. Her prøver hun å legge grunnlaget for vurderingen og framovermeldinger som er til for vurdering av læring. Hun synes det er vanskelig å se vurdering uten å bruke innsats som et begrep: ”For å få vise noe så må det jo være en form for innsats. Det kommer inn indirekte”

5.1.2 Diskusjon

Kroppsøvfaget er et allmenndannende fag som bruker bevegelse som en grunnmur. Her skal elevene bli stimulert til videre fysisk aktivitet. Dette setter press på kroppsøvingslærere, og beskriver fagets egenart (Utdanningsdirektoratet, 2006). Vurdering i kroppsøving vil med andre ord bli en vurdering av bevegelse, men faget inneholder mye mer enn det.

Kroppsøvfaget har i likhet med alle andre fag, en læreplan som må følges og elevene skal bli vurdert ut fra denne. For å kunne vurdere i kroppsøving, må man derfor være kjent med hva som står i denne.

De sentralt gitte rammene for vurderingen er nedskrevet i Kunnskapsløftet

(Utdanningsdirektoratet, 2006), Opplæringsloven (1998) og *forskrift til opplæringsloven* (2006). Disse statlig styrte dokumentene er alle lærere pålagt og følge i sitt arbeid.

Opplæringsloven (1998) består av alle lover og regler utdanningssystemet skal bygges på, og forskriften har mye av samme funksjon. Kunnskapsløftet består av den generelle læreplan, prinsipper og rammer for opplæringen og læreplaner for fag. Selv om det forekommer en tredeling skal alle tre til enhver tid gjelde i sammenheng (Imsen, 2006). To av intervjupersonene ser på Kunnskapsløftet og dens lite konkrete føringer som en utfordring i sitt vurderingsarbeid, mye på grunn av at den ikke gir mer konkrete svar på hva som skal vurderes og hvordan dette skal vektlegges. Den siste av intervjupersonen ser på dette som en positiv måte å drive vurdering, ved å få mye frie tøylar og dermed kan legge opp sitt eget arbeid mot vurdering for læring. Man kan da stille spørsmål med hva det er som gjør at noen liker denne formen for vurderingsarbeid, mens andre ikke. Usikkerheten ved om man gjør det på en rettferdig måte i forhold til andre lærere kan være en begrunnelse, ettersom alle intervjupersonene ser på dette som en negativ følge av lite sentralt gitte bestemmelser.

Vurdering for læring ble et nasjonalt satsningsområde som en etterkommer til det tidligere prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”. Prosjektets hovedformål er å fremme

undervisvurderingens status i den norske skolen ved å gjøre den til en naturlig del av skolehverdagen, for å ha fokus på elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, s.a. b). Satsingen har fotfeste i *forskrift til opplæringsloven (2006)* og viser til at elevene har rett på en undervisvurdering som skal fungere for elevens læring og veiledning for elevens måloppnåelse. ”Vurdering for læring” kommer med teori omkring elevens læring, og retningslinjer for en godt fungerende læring. Alle tre intervjupersonene i oppgaven er enige i at etter innføringen av vurdering for læring har det blitt økt fokus på vurdering. Og ser på dette som en positiv vinkling, selv om det gir dem mange utfordringer i vurderingsarbeidet.

Intervjupersonene bruker hverandre i vurderingsarbeidet. Særlig når de selv er i tvil om hvordan de skal løse det. Dette viser Utdanningsdirektoratet (2011b) er viktig i arbeid med vurdering for læring hos den enkelte skole. Her fokuseres det på at skolen i fellesskap skal kunne samarbeide og videreføre praksiserfaringer. En mulighet for å kunne vurdere sine elever fra sentrale styringer, kan være å samarbeide godt på skolen om en felles løsninger.

For å kunne vurdere elever ut fra læreplanen er det nødvendig med ulik innsamling av data. Her deles metodene hovedsaklig inn i formell og uformell metode. Førstnevnte kan være prøver, tester, spørreskjema osv, mens sistnevnte er i form av observasjon med og uten notater, samtaler osv. Også her skal hovedformålet være vurdering for læring (Imsen, 2006). I hvilken grad de ulike vurderingsformene tilfredsstiller vurdering for læring vil være avhengig av hvordan det blir brukt. Vil for eksempel en fysisk test kun bli fokusert på utfallet, vil kanskje ikke eleven like lett se hva man lærer av dette og hvordan dette fremmer elevens måloppnåelse. Om det da heller vil fokuseres på hvordan denne testen brukes i måling ved treningsopplegg, kan dette tydeliggjøres på en helt annen måte. Her ser man eksempelvis et skille ved intervjupersonene hvor en velger ikke å fokusere på testresultater mens de to andre bruker testresultatet i videre vurdering. Alle sin vurderingspraksis består mye av observasjoner og notater gjort i etterkant av kroppsøvingstimene. Videre kan man og se at alle vektlegger det praktiske i faget i vurderingen, noe som er i samsvar med hva By (2010) presiserer i veiledningen ved arbeid med vurdering i kroppsøving.

5.2 Forskningsspørsmål 1

Hvilke utfordringer stilles kroppsøvingslærere ovenfor i vurderingsarbeidet etter L06?

5.2.1 Resultater

Intervjuobjekt 1: "Northug"

"Altså, jeg syns ikke vurdering eller utfordringene har blitt hverken større eller mindre. Det har blitt større fordi det har blitt innført noe som heter vurdering for læring, dette har blitt brukt i praksis hele tiden, men nå skal det på en måte dokumenteres."

Videre fortsetter Northug: *"... hvis jeg skulle tallfesta det eller skrevet skriftlig tilbakemelding til elevene etter hver time, eller hver periode eller hvordan man ser for seg at man skulle gjøre det, så ser jeg det for meg som en nesten som i nærheten av en oppgave."* Northug gjennomfører underveisvurdering i timen der og da, men da i muntlig form. Da stiller han spørsmål om eleven da alltid får med seg at det er vurdering for læring som foregår eller om det er tilbakemeldinger. Det tror han ikke alle gjør.

Northug presiserer videre at problemene ikke har dukket opp med L06, for de har alltid vært der, men nå blir man som lærer utfordret mer på det å gi tilbakemeldinger som hjelper elevene i læringen. Dette skal også skriftliggjøres og synliggjøres. Konsekvensen av dette blir at han ikke får brukt tid til innlæring av idretter eller aktiviteter han ikke mestrer eller utfordret seg på nye ting, og heller må sitte med skriftlig arbeid. Likevel ser han noe positivt med hvordan utviklinga har vært.

"Nå har vi læringsplattform på nett så jeg trenger ikke å treffe alle 26 en og en 5 minutter etter hver time, det går ikke. Men skriftliggjøringen kan gjøres enkel og den kan gjøres synlig og lett tilgjengelig. Så der er på en måte IKT, data, pc og læringsplattform til hjelp for vurdering for læring."

Selv synes han at han kunne vært mye flinkere til å fremstille målene for elevene slik at de var mer klar over hva de ble vurdert etter. Han viser til at det kan gjøres så enkelt som bare å skrive det på en tavle og ta det med inn i salen.

Intervjuobjekt 2: "Dæhlie"

"Overgangen har vært vanskelig. Jeg må bli mer strukturert og passe på også juridisk at jeg ikke går over en grense til å vurdere ting jeg ikke skal gjøre." Videre ser Dæhlie på hvilke utfordringer kroppsøvingen gir, som kanskje ikke andre fag har som problem:

"Vi eksponerer folk veldig mye, vi har jo at elevene må gjøre fysiske ting mens absolutt alle andre må se på. Det er eksponering. Til tider vil jeg tro at kroppsøving er vanskeligere å vurdere ettersom vi skal vurdere opplevelser, vi skal vurdere glede og kreativitet. Det er det ikke mange andre fag som gjør. Det er vanskelig å sette en karakterskala på det."

Også Dæhlie føler at ikke alt er negativt med den nye læreplanen: *"Den gir meg større frihet, den er mere romslig så jeg som ansvarlig lærer kan jobbe mere selvstendig med vurdering, nesten et paradoks."* Ved bruk av læringsplattform på nett får elevene hans tilgang på vurderingskriteriene.

Intervjuobjekt 3: "Bjørgen"

Bjørgen legger vekt på lite styringer fra sentralt hold som en av de største utfordringene. Lite styring på vurderingskriterier skaper en skjønnsmessig vurdering.

".. det er klart at målene er veldig generelle og diffuse, hva er det egentlig som skal vurderes? Det er en kjempe utfordring, for da blir det opp til den enkelte skolen og den enkelte læreren og avgjøre hva er det vi egentlig skal vurdere. Og det betyr jo at praksisen mellom skolene har blitt kjempe forskjellig og jeg tror faktisk at praksisen mellom lærere på den enkelte skolen er forskjellig."

Dette synes Bjørgen er en tankevekker.

"Det her med noe av forskriften, at elevene skal ha undervegsvurdering. Men hva er det? Vi driver jo undervegsvurdering hele tiden med tilbakemeldinger... Men du har jo en formell bit, hvor det skal dokumenteres at du har snakket med den enkelte elev." "Så det med tida, antall elever, kravene og de diffuse kjennetegnene er en oppsummering av det jeg synes er de største utfordringene."

Bjørgen ser ingen spesielle fordeler med L06 med tanke på vurdering. *"... veldig mye av fokuset har blitt på sluttkompetanse."* Her presiserer hun hvor vanskelig det er i kroppsøvingsfaget og komme i juni og skulle vise frem hva man kan, ettersom mange temaer ikke lar seg gjøre i juni. I likhet med Dæhlie legger hun kriteriene for måloppnåelse ut på læringsportalen på nett slik at alle elevene har tilgang på dem. Her ligger også periodeplaner, kompetansemålene fra læreplanen og hva som skal gjennomføres hver time.

5.2.2 Diskusjon

I utviklingen av Kunnskapsløftet som trådte i kraft høsten 2006, ble fokus på lokal frihet og mangfold vektlagt. Dette for at hver enkelt skole skal kunne bruke sine ressurser for å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter. I den nye læreplanen økte fokuset på vurdering fra press både internasjonalt og globalt for økt læringsutbytte og bedre kunnskaper. Regjeringen har hatt en klar tanke med å innføre så lokal frihet, hvor begrunnelsen er at man kan finne dem beste lokale løsningene for å kunne innfri hva reformen sier (Finansdepartementet, 2005). Læreplanen består av kompetansemål for hvert enkelt fag. Disse skal være grunnlag for vurderingen sammen med formålet med faget og generell del av læreplan. Kompetansemålene er alle formulert som ”eleven skal kunne...” etter endt årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.154). Det disse målene ikke ytrer noe om er kvaliteten av opplæringa. Derfor utarbeides kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse. Disse blir ofte delt opp med høy/middels/lav grad av måloppnåelse. Her er det ingen form for sentrale føringer på hvordan de skal utformes, bare en veiledning til arbeid med vurdering i de ulike fagene (By, 2010).

Alle tre intervjupersonene ser både utfordringer og fordeler med denne formen for utgangspunkt i vurderingsarbeidet. Man kan tydelig se at de har vanskeligheter med å sette seg tydelige kriterier for vurderingen og de er alle enige om at i selve kroppsøvfingsfaget blir det en helt annen form for vurdering, enn i andre fag. En av intervjupersonene presiserte: ”*vi skal vurdere opplevelser*”. Og her er de alle enige om at det er vanskelig å sette en karakter skala på det. Dæhlie viser til at han føler det likevel gir han en mulighet til å jobbe selvstendig, og dermed ser vi at han fanger opp kunnskapsløftets essens med å ha lokal frihet, han får styrt hverdagen sin mer selv.

Ved å formulere alle kompetansemålene i faget med, ”eleven skal kunne...” etter hvert årstrinn, blir mye av fokuset på sluttkompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.154). Hvilke ferdigheter, holdninger og kunnskaper eleven sitter igjen med etter endt skolegang på det aktuelle trinnet. Dette indikerer en målrelatert vurdering, der elevens oppnådde kompetanse vurderes og andre prestasjoner faller utenfor (Imsen, 2006). I kroppsøvfingsfaget skal dette også gjelde. Bjørgen stiller et lite spørsmålstegn når det gjelder dette. Hvis vi ser på dette og bruker kompetansemålet fra vg3 som lyder slik som eksempel. ”Eleven skal kunne mestre ein individuell idrett og ein lagidrett” (Utdanningsdirektoratet, 2006 s.156). Her står

det ingen føringer om hvilke idretter dette skal gjelde, hvis den individuelle idretten er langrenn. Vil dette kunne være vanskelig å vise sin sluttkompetanse i slutten av terminen, pga manglende rammefaktorer. Likevel skal dette gjelde i kroppsøving slik som i alle andre fag, fordi den sentralt gitte læreplanen, sier dette.

Stortingsmelding 16, 2006-2007 (Kunnskapsdepartementet, 2006) ytret ønske om økt fokus på underveisvurdering som ville komme eleven mer til gode, ved økt læringsutbytte. Dette satte en fart i satsningsområdet ”vurdering for læring”. For å kunne gjennomføre dette er lærerens tilbakemeldingskultur et sentralt punkt. Her utdyper Northug at han ikke tror eleven ser forskjellen på hva som er vurdering for læring og hva som er tilbakemeldinger i annen form. Dobson & Engh (2010) ser også samme problem, og presiserer hvis tilbakemeldinger inneholder karakter, vil kun karakteren huskes i ettertid av eleven, og ikke den delen av tilbakemeldingen som var vurdering for læring.

Elevene har krav i følge *forskriften til opplæringsloven* (2006, § 3-16), på dokumentert undervegsvurdering hver termin. Denne blir oftest i en skriftlig karakter, med muntlig tilbakemelding om tilstand. Her sier alle intervjupersonene at dette gir de en utfordring. Veldig mye på grunn av antall elever de har i uka. Som faglærere i full stilling, sier Bjørgen at du kan ha opptil 360 elever. Skriftlig tilbakemelding lar seg gjøre, sier hun. Men det er det å få tid til en muntlig forklaring på karakteren til absolutt alle som gjør det vanskelig. Vinje (2008) ser på dette som et alvorlig tema ved vurderingsarbeidet. Ved ikke å rekke å gi alle elever konkrete tilbakemeldinger på hvor de står i forhold til delmål med framovermeldinger mister man formålet til formativ vurdering. Hele 31,1 % forklarer dette med at de har for liten tid. Her har Northug opplevd en positiv utvikling, ved at han kan bruke IKT i vurderingsarbeidet. Med bruk av læringsplattformer på nett kan han nå enklere til hver enkelt elev. Ved å gjøre dette får han også inn læreplanens mål om læring av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Ettersom bruk av digitale verktøy står om en av de grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2006). Også de to andre intervjupersonene bruker læringsplattformen som et hjelpemiddel i vurderingsarbeidet, ved at det legges ut kriteriene for måloppnåelse så elevene hele tiden har tilgang på dem. Elevene har krav på å vite hva de måles etter ut fra *forskriften til opplæringsloven* (2006 § 3-1) ” Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lærekandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse.” Har de tilgang på nett kan de selv lese de når de

vil. Lærerne har på denne måten innarbeidet seg et godt system for å informere elvene om de generelle kjennetegnene på måloppnåelse. Men likevel sier to av intervjupersonene at de burde vært flinkere til å fremstille målene muntlig i den aktuelle kroppsøvingstimen. Som elev kan det være vanskelig å trekke trådene fra de generelle kjennetegnene og kompetansemålene til spesifikke kroppsøvingstimer.

Eksponering, er et av ordene Dæhlie bruker i sin fremstilling av utfordringer. At kroppsøvingfaget eksponerer elever på en helt annen måte enn andre fag. I kroppsøving skal man med kroppens om redskap vise sine ferdigheter, kunnskaper og holdninger og dette foregår ofte i en stor gruppe hvor alle kan se hverandre. Dette viser til formålet med kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2006, s 151)

5.3 Forskningsspørsmål 2

Hvordan fungerer kompetansemålene og hvordan vektlegges kriteriene for elevenes måloppnåelse?

5.3.1 Resultater

Intervjuobjekt 1: Northug

”Jeg likte den nye læreplanen ganske godt, mange gode mål” Men likevel ser Northug utfordringene hvis man ikke forstår eller legger ulikt i hva kompetansene prøver å si, det vil føre til en ulik vurdering. Northug trekker frem friluftsliv som et eksempel, hvor kompetansemålene er gode, men likevel vanskelig å gjennomføre i praksis pga tid. *”Vi må tolke læreplanen og tolke kompetansemålene og gi de vurderingsmål og kriterier”* Med vektlegging viser Northug til at 1/3 delingen fra reform 94 henger igjen, men at det nå brukes mere skjønn på vektlegging. *”De sier at det er kompetansemålene du skal vurdere, men hva skal vektes? Det sier de ingenting om.”* Her ønsker han tydeligere føringer og selv håper han på at etter høringa vil innsats komme tilbake. Northug trekker tråden mellom lite sentrale føringer og som følger en lokal variasjon, og dermed en urettferdig ordning.

Intervjuobjekt 2: Dæhlie

”De trives jeg veldig med, de gir oss spillerom” Sier Dæhlie om kompetansemålene, likevel ønsker han en lik vurderingspraksis over hele landet ved at: *”departementet eller sentrale*

burde vært litt bevisste på å spesifisere det mye mer.” Når det kommer til vektlegging legger han mere vekt på ferdighetsdelen av faget enn kunnskapsdelen, ” *men samtidig så går dette veldig frem og tilbake hele tiden.*” Innsats legger han som en del av ferdighetsbegreper. ”*For å ha god ferdighet så må du ha innsats.*” Også han er positiv mot innføring av innsats igjen etter høringen. Dæhlie er fornøyd med de utarbeida kjennetegnene på måloppnåelse på sin skole.

Intervjuobjekt 3: Bjørgen

”*Jeg synes jo en del ting er uklare*” starter hun med. ”*Også er det noen misforhold mellom formålet med faget og kompetansemålene.*” Bjørgen synes det er skjevt fordelt med mengde i de ulike trinnene, det er satset veldig mye på vg1 sier hun. Også Bjørgen viser til i likhet med Northug på friluftsliv som en utfordring med tanke på tid og ressurser. Bjørgen stiller spørsmål ved læreplanens ”*mål om å motivere til videre fysisk aktivitet*”. I kompetansemålene legges det vekt på å mestre en idrett og en lagidrett, men da spør hun om dette lar seg gjøre. ”*Det er ikke lett å finne en idrett alle liker, så da har vi kanskje demotivert dem fullstendig i stedet.*”

Bjørgen har ingen prosentvis vektlegging av kriteriene, ”*men vi legger hovedvekt på det praktiske*”. Prøver og innleveringer bruker hun som en del av kunnskapen, men pga fagets art ved fysisk aktivitet legger hun vekt på at også kunnskapen skal vises praktisk. Innsats viser hun til at ikke er sin egen del i hennes praksis, men at den er innbakt i andre. ”*For å få vise noe så må det jo være en form for innsats så det kommer jo inn indirekte.*” Hun peker også på at kompetansemålene krever en form for innsats. ”*Mange av målene sier noe om å praktisere, gjennomføre og forbedre. Hvordan skal du klare det uten innsats?*”

5.3.2 Diskusjon

Kompetansemålene i kroppsøving er delt inn i tre hovedoverskrifter på vgs. Disse er *idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil*. De fleste har en viss progresjon gjennom den treårige videregående opplæringen hvor målene fra vg1 videreutvikles i vg2 og vg3 Alle er formulert på en veldig generell måte, med ”vide” beskrivelser. Eksempelvis ”*eleven skal kunne praktisere friluftsliv med naturen som matkjelde*” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 156). Innholdsmessig liker to av intervjupersonene kompetansemålene godt. De gir de mulighet til

spillerom og lokal frihet. Likevel finnes det en utfordring ved tolkingen av innholdet. Ved ulike tolkning av dem, vil det føre til ulik vurdering. Konsekvensen blir da, som Bjørgen presiserer, en urettferdig utvikling med tanke på sluttvurderinga og veien videre i utdanningsløpet.

I veiledning til vurderingsarbeid i kroppsøving blir kroppsmestring og kunnskap satt opp som de to kategoriene som kjennetegn på måloppnåelse er utviklet ut fra (By, 2010). Men her også er det ingen indikasjon på vektlegging av hverken kjennetegnene eller kompetansemålene. Her blir det da den skjulte vurderingskulturen, som varierer fra lærer til lærer om ulik vektning av delmål og kompetansemålene (Imsen, 2006). Eneste nasjonale føringen er at innsats er fjernet fra 01.08.07 og at *”vurdering i orden og åtfærd ikkje skal inngå i fagvurderinga”* (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-7). Videre i veiledningsheftet for vurderingen blir kroppsøving trukket fram som et praktisk fag, og sin egenart. Mange av kompetansemålene formuleres med begreper som ”gjennomføre”, ”praktisere”, ”utøve” osv. Her trengs en form for arbeidsinnsats for måloppnåelse. Kunnskapsdelen og ferdighetsdelen kan lett bli sett på som to forskjellige faktorer i vurderingsarbeidet, men viktigheten ut fra læreplan er å se på den totale måloppnåelsen i fellesskap (By, 2010).

Man kan tydelig se en enighet blant de tre intervjupersonene, om at hovedvekten legges på det praktiske. Både ved at ferdigheter skal vises praktisk, men også kunnskapen, dette fordi det er fagets egenart. Dette kan være positivt ved at fokuset for kroppsøving blir i gymsalen og ikke at man kan trekke tråder til at kroppsøving er, i likhet med andre fag, et teoretisk fag hvor man blir sittende veldig mye rolig. Det å ta bort kroppsøvingstimen kan gi konsekvenser for de som kun er aktive i kroppsøvingen på skolen, viser Bjørgen til. Da kan man ta bort den eneste timen i uka de er aktive. Selv om alle tre intervjupersonene legger hovedvekt på det praktiske kan likevel ingen si prosentvis på hva som vektlegges hvor mye. Dette forandrer seg stadig, viser den ene intervjupersonen.

Når det kommer til innsats og den nye høringen er alle tre positive for innføringen av innsats i vurderingen i selve faget, kanskje ikke i like stor grad som det var i Reform 97, men at det likevel skal være med (Utdanningsdirektoratet, 2011). Her henviser de til argumenter som:

- å vise ferdigheter uten innsats er vanskelig
- med målformulering som for eksempel å gjennomføre, kan man ikke få måloppnåelse uten innsats

- og man torpederer mulighetene til de som ikke er gode ferdighetsmessige, men prøver så godt de kan.

To av intervjupersonene innrømmer da at de fortsatt vurderer innsats, men at det ligger under ferdighetsbegrepet. Vinje (2008) viser til en gjennomsnittlig vektlegging av innsats på 35 % av sine undersøkelsesobjekter.

5.4 Forskningsspørsmål 3

Hvilke arbeidsmetoder bruker kroppsøvingslærere for å fremme vurdering for læring?

5.4.1 Resultater

Intervjuobjekt 1: Northug

Northug bruker en teoriprøve i halvåret både på vg1 og vg2. Vg2 har i tillegg to egentreningsperioder med innlevering, og vg3 har to store egentreningsrapportert. ”*Jeg har rundt 5/6 vurderingspunkt som jeg ender opp med tilslutt, hvor da prøver ofte er en del av dem.*” Han setter pris på å kunne sette konkrete vurderinger på et arbeid. Han viser til at alle skolene han har jobbet ved har fysiske tester vært med i en eller annen form, og i ulik størrelse på vurderingsarbeidet. ”*Det meste av det som foregår er subjektiv vurdering av elevene i timen.*” Han ser på både fysiske tester og prøver er godt å ha i vurderingsarbeidet, ”*Det gjør at jeg kan få satt litt objektiv eller tallmessig på hvor står eleven.*” Han viser til her at i selve kroppsøvingsstimen blir dette mye vanskeligere, så da bærer vurdering preg av å være subjektiv.

Northug bruker observasjon som en metode i sin vurdering men presiserer likevel: ”*Jeg noterer alt for lite, alt for mye styrer jeg timen og gjør noteringsjobben i etterkant.*” Han har også prøvd ut video som vurderingsform, og er veldig fornøyd med det. Northug bruker lite elevmedvirkning i vurderingsarbeidet.

Intervjuobjekt 2: Dæhlie

Dæhlie har gått over fra to prøver i året til en, slik at han legger mer vekt på kunnskapen i det praktiske enn tidligere. ”*... de tre fire siste årene har jeg bevisst lagt vekt på dialog, involvering, dette uten å miste asymmetrien.*” Han bruker fysiske tester, men velger da å fokusere på det som en treningsplanleggingssak. I stedet for observasjon, bruker Dæhlie ordet

opplevelse av elever, opplevelsen er grunnlaget for dialog. Notering kan foregå, men da kun i få stikkord. Dæhlie bruker elevmedvirkning, men at i en form for hvordan han opplever dem. ”I den forstand at når tida går så opplever jeg elevene og på den måten er de med. Da kan jeg endre planen ut fra mine opplevelser av dem, men det går mere på hele klassen enn på enkelt elev eller på gruppe.” Samtalene med elevene prøver han å gjennomføre hver time, men da er dette kun i ”små drypp”.

Intervjuobjekt 3: Bjørgen

Bjørgen bruker en teoriprøve hver termin, som spiller på de ulike læreplanene på de ulike trinnene. Vg3 har egentreningsprogram i stedet for prøve. ”... hvis du sitter med veldig mange elever tenker jeg at det er vanskelig å sjekke dette med kunnskap som er en del av vurderinga, uten en prøve.” ”Det er jo litt viktig, at karakteren ikke er lik prøven.” Her tenker hun at anvendt kunnskap skal telle like mye, men ser problematikken med å gjennomføre prøve i kroppsøvingstimen. For noen er dette den eneste timen i uka de er aktive, og det vil derfor være synd å bruke denne på å sitte rolig, presiserer hun. Av fysiske tester har hun en utholdenhetstest som kjøres, den er med i vurderingen, men på en slik måte at man som lærer ”bruker hodet” i anvendelsen av den. Bjørgen bruker å notere, men tar seg selv i å gjøre det for lite. ”Ta notater og lag et system som fungerer.” ”Den største utfordringa er de anonyme elevene som ikke viser seg så veldig frem.” For å inkludere elevene gir Bjørgen de mulighetene til å evaluere seg selv i slutten av hver termin.

5.4.2 Diskusjon

I likhet med resten av vurderingsarbeidet står også læreren med frie tøyler fra sentralt hold i valg av arbeidsmetoder for innhenting av informasjon om elevene. All innhenting av dokumentasjon skal ende opp i sluttvurderingen, læreren vil derfor stille sterkere ved termin slutt om man har vært flink til å innhente seg mye informasjon om hver enkelt elev. Ved bruk av formelle metoder får man et konkret arbeid fra eleven som ofte er lettere å kunne sette karakter ved, ettersom man da i forkant ofte har gjennomført et arbeid i med mulige løsninger (Imsen, 2006). Uformelle metoder vil ofte foregå konstant i undervisningstimen, ettersom dette ofte er i form av observasjoner med og uten notater. Hele 61,3 % viser til i Osloundersøkelsen at de bruker observasjon med notater ofte og 61,9% bruker observasjon

uten notater ofte. Observasjon blir ofte bygget på skjønnsmessig vurdering hvor det kan være mange mulige feilkilder inne i bildet (Vinje, 2008).

Alle tre intervjupersonene har en form for teoriprøver i elevens skolegang på vgs. Dette varierer noe i antall ut fra hva de synes er relevant, og hvor mye som skal til for at det får inn den kunnskapen de ønsker. I selve sluttvurdering vektlegger Northug prøven som en av 5/6 vurderingspunkt, mens Bjørgen bruker den for å tilegne seg kunnskaper om de elevene som sjeldent viser sin kunnskap i timene. Vi er alle forskjellige og vi lærer på forskjellige måter. Er man veldig sjenert og sjeldent stikker seg ut i timene, kan det være godt å få vise sin kunnskap likevel. Det vil også gagne noen bedre å tilegne seg kunnskaper gjennom å lese, i stedet for praktisere. For disse vil teoriprøven være en positiv del.

Alle intervjupersonene bruker formelle tester i kroppsøvingstimene, men med ulikt bruk i vurderingsarbeidet. To av dem bruker resultatet på testen i sitt helhetlige bilde av elevens måloppnåelse, mens den siste kun bruker tester og henviser til at det fungerer under treningsplanlegging, og legger heller vekt på hvordan den brukes enn hva som er resultatet. Her er det tydelig to forskjellige syn på fysiske tester og bruk i vurderingsarbeidet. Etter at Kunnskapsløftet ble innført har det blitt en tydelig økning av bruk av fysiske og tekniske tester, men det står ingen steder i selve læreplanen at man skal gjøre dette. Som en følge av dette har flere elever falt av faget (Fuglehaug & Tessem, 2011). Derfor blir det anbefalt at bruk av slike tester rettes mot elevenes læring og gir det en fagdidaktisk begrunnelse (Dobson & Engh, 2010). Bjørgen prøver å forstå hvorfor tester har blitt så utbredt mange steder, og tror det kan ha en sammenheng med det økte fokuset på sluttekompetanse, at mange føler at sluttkompetanse i et emne lettest måles med en test.

Observasjon bruker de alle i ulik grad. To av intervjupersonene ser kritisk på seg selv og kunne ønske de noterte mer, slik at de fikk sine observasjoner ned på papir. Disse notatene ser de nødvendige når terminslutt nærmer seg, og i tilfelle en klagesak i senere tid. For å inkludere elevene i vurderingsarbeidet er det kun en som har systematisert et system for å gjennomføre elevmedvirkning. Dette ved at de selv får mulighet til å vurdere seg selv, faglærer får da også et overblikk over hva eleven selv føler av måloppnåelse og kan sammenligne det med sin egen oppfattelse. Her kan man se sammenheng med Eides (2011) forskning, som viser til at elever sjeldent blir inkludert i sitt eget vurderingsarbeid.

5.5 Forskningsspørsmål 4

Hva kan skolen i fellesskap gjøre for forbedring av vurdering for læring?

5.5.1 Resultater

Intervjuobjekt 1: Northug

”Jeg har en kollega..., og vi møtes en del på uformelle møter og da prater vi om vurdering”

Northug synes dette hjelper han veldig i vurderingsarbeidet. De utarbeider seg tabeller i fellesskap hvor de bruker Blooms taksonomi til utgangspunkt. *”Jeg har nesten ikke vært på kurs om vurdering,”* sier han, og viser til at dette gjelder alle stedene han har arbeidet.

Intervjuobjekt 2: Dæhlie

”Vi er gitt oppgaver i å spesifisere kompetansemålene, og at ledelsen har kommunikasjon med oss og at vi har gjort jobben vår. Noe utover det ser jeg ikke behovet for.” Er svaret til Dæhlie når det kommer til hvordan skolen samarbeider omkring temaet vurdering. Utfordringen han følte ved utarbeiding av kriterier var å tilpasse de ulike nivåene, hvilke verb de skulle velge. Videre legger også han veldig stor vekt på samarbeid med andre kollegaer om tolkninger ved vurdering. Han viser videre til at han kan velge seg ut kurs om vurdering, om han føler for det. Og de han har vært på føler han har vært til veldig nytte i sitt vurderingsarbeidet.

Intervjuobjekt 3: Bjørgen

”Det har jo vært på hele landsbasis ved at alle må sitte og definere ulike kjennetegn for måloppnåelse i alle mulige fag.” Her viser hun til at de brukte lang tid på utarbeidingen mye pga frustrasjon rundt lite føringer. Ulike grupper utviklet for kjennetegnene for vg1, vg2 og vg3. Lay-out messig er det likt, men ser man tydeligere etter mener hun at man tydelig kan se at man har ulik tolkning. Å finne tid til å gjennomføre arbeidet var også en utfordring. Bjørgen føler hun har blitt kurset angående temaet. *”Jeg tenker at kroppsøving blir veldig spesielt i forhold til andre skriftlige fag.”* Så hun savner spesifikk kursing i faget.

Også Bjørgen benytter seg av sine kollegaer når hun er i tvil om vurderingen.

5.5.2 Diskusjon

Skolen skal i fellesskap, ofte i fagseksjoner, utarbeide lokale læreplaner og kjennetegn på måloppnåelse ut fra kompetansemålene (By, 2010). Her har kun to av intervjupersonene deltatt i arbeidet på den aktuelle skolen, ettersom den siste har blitt ansatt i ettertid. De to som deltok føler at det ga de en utfordring i formulering av målene. Valg av verb og å unngå misstolkning. Dette førte til et langtekkelig arbeid, men likevel ser de det positive ved å ha felles kjennetegn på måloppnåelse.

Alle tre intervjupersonene bruker sine kollegaer i fagseksjonen til drøfting vedrørende vurdering. Dette gir de mer trygghet og en annens syn på saken. Northug har i samarbeid med kollega brukt Blooms taksonomi som utgangspunkt, og ser denne som veldig hjelpsom.

Dæhli sier han har hatt veldig utbytte av de kursene han har deltatt på om vurdering, mens Northug føler han ikke har hatt tilgang på dette. Så både han og Bjørgen savner det å ha spesifikke vurderingskurs i kroppsøving. Her kan man stille spørsmål ettersom et av formålene til prosjektet vurdering for læring var å gi lærerne bedre kompetanse innenfor vurdering (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010).

6.0 Avslutning/Konklusjon

Man kan tydelig se gjennom mine resultater at intervjupersonene opplever vurdering som en vanskelig del av sitt arbeid. De har alle et kritisk syn på seg selv og sin vurderingspraksis og er veldig villige til å forbedre seg som faglærer. Jeg har fått svar på mine forskningsspørsmål og dermed også på hovedproblemstillingen.

Alle intervjupersonene ser tydelig at lite definerte sentrale styringer og mye lokal frihet som Kunnskapsløftet bygger på, skaper utfordringer i forhold til vektlegging i vurderingen. Hvor følger kommer i form av ulik vurderingspraksis som skaper et urettferdig system for eleven i sin videre skolegang. En annen utfordring de har fått i etterkant av innføringen av L06 er å kunne nå hver enkelt i undervisvurdering og vise til dokumentasjon av arbeidet.

Det er ingen enighet mellom intervjupersonene om kompetansemålene, men de er enige om at vekting i faget skal ha hovedfokus på det praktiske, på grunn av fagets egenart. Dette samsvarer med teorien og retningslinjer. Hvor stor prosent de legger i kriteriene kan de ikke utale seg om. De er alle positive til innføring igjen av innsats som en del i vurderingsarbeidet etter høringen.

Alle intervjupersonene er kritiske til seg selv og måten de ser på sin egen vurderingspraksis, og sier de burde vært flinkere for å fremme læring ved hjelp av arbeidsmetoder. Observasjon er den vurderingsformen alle bruker mest.

Kun to var med i utarbeiding av lokale kjennetegn på måloppnåelse, men disse presiserer viktigheten av at alle målene er like på skolen, for hvordan de fremmer vurdering i fellesskap. Alle setter veldig stor pris på å kunne bruke kollegaer i vurderingsarbeidet.

For å kunne vurdere sine elever i kroppsøvfaget ut fra gitte sentrale rammer for å fremme læring, ser man viktigheten av å jobbe systematisk og hele tiden ha vurdering *for* læring som hovedfokus. Både i tilbakemeldingskulturen med eleven og i selve vurderingsarbeidet. Alle tre intervjupersonene legger stor vekt på dette, for å få en fungerende vurdering for elevens beste.

Jeg har gjennom arbeidet sett at min kvalitative undersøkelse har underbygget de fleste av Vinjes(2008) funn i sin kvantitative undersøkelse. Her har man kunnet sett likheter i nesten alle svarene fra intervjupersonene. Også Eides (2011) resultater gjenspeiler seg i oppgaven, spesielt lite elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, hvor alle intervjupersonene innrømmer de ikke inkluderer elvene nok.

6.1 Kritisk syn på egen forskningsoppgave

I en aktuell videreføring av arbeidet ville det vært en mulighet og sett på lokale variasjoner rundt problemstillingen, i tillegg til å se utfallet av den nye høringen, og se resultatet av denne.

Med et kritisk syn på min egen forskning ser jeg i ettertid at jeg kunne hatt flere intervjupersoner for å kunne trekke enda flere tråder og gjort forskningen generaliserbar. I tillegg ville det vært en mulighet å observere de i praksis, for å se om det forekommer et samspill mellom hva de sier og hva de gjør. Det hadde også vært interessant og fått med elevens syn på hvordan de føler vurderingen fungerer i faget. Her kunne det da vært en mulighet og hatt metodetriangulering med en kvantitativ undersøkelse for å få med mange elevs synspunkt. Forskningsoppgaven har ikke konkludert med nye funn, men den har funnet intervjupersonenes opplevde erfaringer og brukt dette i løsning av problemstillingen, slik som forskningsoppgaven ønsket.

Referanseliste

- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Baune, T. (2007). *Den skal tidlig krøkes: skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. I: *Phi Delta Kappan*, Bloomington, USA.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- By, I. Å. (2010). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i Kunnskapsløftet i videregående opplæring – vg1, vg2 og vg3* (2.utgave). Lokalisert den 30.04.12 på: <http://www.lff.no/getfile.php/Kompetanse/Veiledning%20-%20videreg%C3%A5ende%20utgave%202.pdf>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (4.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 2003-2004). Oslo: Departementet.
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dobson, S., & Engh, R. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eggen, A. (2008,). «Bedre vurderingspraksis»- mot nasjonal standardisering av referanser for vurdering! *Utdanning* nr 8, 58-61 23.mai 2008
- Eide, L. H. (2011). *Vurdering for læring i kroppsøving*. (Masteroppgave). Lokalisert den 04.02.12 på: http://brage.bibsys.no/nih/handle/URN:NBN:no-bibsys_brage_18232
- Finansdepartementet. (2005). *Den kongelige proposisjon om statsbudsjettet for budsjettåret 2006*(St.prp. nr.1, 2005-2006). Lokalisert den 20.04.12 på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/regpubl/stprp/20052006/stprp-nr-1-2005-2006--2/2/3.html?id=292803>
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (2006-06-23). Lokalisert på: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>
- Fuglehaug, W., & Tessem, L. (2011). Fikser ikke gympresset. *Aftenposten*. Lokalisert den 30.04.12 på: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article4088794.ece>

- Halvorsen, K. (2008) *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S., & Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under kunnskapsløftet: Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis Nordlands forskning (NF-rapport nr. 17/201)*. Lokalisert på: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/smul_tredje.pdf?epslanguage=no
- Høihilder, E. (2008). *Elevvurdering: en metodebok for lærere*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (s.a.). *Kunnskapsløftet*. Lokalisert den 28.02.12 på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen stod igjen, tidlig innsats for livslang læring*. (St. meld. nr. 16 2006-2007). Lokalisert den 02.04.12 på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html>
- Metode. (2006). I *Store Norske Leksikon*. (Bind 10 M-Nec, s. 360). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Nilsson, S. (2011). Glad for at juks med gym stanses. *f-b.no*. Lokalisert den 30.04.12 på: <http://www.f-b.no/nyheter/glad-for-at-juks-med-gym-stanses-1.6600418>
- Norsk lektorlag. (2010). *Tidsbruk og tidstyveri*. Lokalisert den 24.01.12 på: <http://www.norsklektorlag.no/politisk-leder-har-ordet/tidsbruk-og-tidstyveri-article584-229.html>
- Opplæringsloven LOV-1998-07-17-61 (2011) Lokalisert den 26.04.12 på <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>
- Personopplysningsloven, LOV-2000-04-14-31 (2010) Lov om behandling av personopplysninger. Lokalisert på: <http://www.lovdatab.no/all/nl-20000414-031.html>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (s.a., a). *Vurdering*. Lokalisert den 15.12.11 på: <http://www.udir.no/Vurdering/>

- Utdanningsdirektoratet. (s.a., b). [figur]. *Hva er vurdering for læring*. Lokalisert den 30.04.12 på: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Om-vurdering-og-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet: midlertidig utgave juni 2006*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Bedre vurderingspraksis*. (Sluttrapport, Oppdragsbrev nr. 6 – 2007). Lokalisert den 23.04.12 på: http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_KD.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Lokalisert den 01.03.12 på: http://www.udir.no/PageFiles/39293/veiledning_lokalt_arbeid_med_lareplaner_24.06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring*. Lokalisert den 05.03.12 på: http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Ny_vurderingsforskrift_8-10_net.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2011a). *Høringsbrev om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Lokalisert den 13.04.12 på: http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2011/Hoeringsbrev_kroppsoving_081211.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Grunnlagsdokument - Satsingen Vurdering for læring 2010 – 2014*. Lokalisert den 26.04.12 på: <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20okt%202011.pdf>
- Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-Media AS.
- Vitenskap. (2006). I *Store Norske leksikon*. (Bind 15 U-Å, s.422). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Vurdere. (2006). I *Store Norske Leksikon*. (Bind 15 U-Å, s. 456). Oslo: Kunnskapsforlaget.

Vedleggsliste

Vedlegg 1: Søknad om gjennomføring av intervju på deres skole.

Vedlegg 2: Søknad vedrørende intervju til lærere.

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.

Vedlegg 4: Taushetserklæring.

Vedlegg 5: Intervjuguide.

Vedlegg 1: Søknad om tillatelse til å gjennomføre intervju

Elin Brandsnes Vårtun

Elverum 02.03.12

Til Rektor

Søknad om tillatelse til å gjennomføre intervju ved Deres skole.

Jeg, Elin Brandsnes Vårtun, er student ved Bachelor i faglærerutdanning i kroppsøving og idrett ved Høgskolen i Hedmark. Jeg er i gang med avsluttende fordypningsoppgave på studiet ved Institutt for folkehelsefag, avdeling Elverum ved Høgskolen i Hedmark med følgende tittel:

Vurdering i kroppsøvingsfaget

Hensikten med intervjuet er å kartlegge problemområder rundt vurdering i kroppsøvingsfaget. Ved å intervju lærere i kroppsøvingsfaget får jeg profesjonelle læreres erfaringer rundt temaet og vil bruke det i utarbeidingen av min fordypningsoppgave. Datainnsamling vil foregå med båndopptaker og notater.

I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre et intervju blant lærere ved Deres skole. Jeg har underskrevet taushetserklæring og forsikrer om at alle opplysninger vil bli behandlet **konfidensielt**(vedlegg 1).

Det understrekes at deltakelse i prosjektet er frivillig. Deltakerne kan trekke seg fra prosjektet når som helst underveis i prosjektet og samtidig få allerede registrerte opplysninger om seg slettet. Jamfør vedlagte kopi av **samtykke-erklæring** som de involverte lærerne blir bedt om å underskrive før deltakelse i spørreundersøkelsen. Veileder, Magnus Høye, har også underskrevet brevet, for å vise hvem fra høgskolen som er ansvarlig veileder på prosjektet.

Jeg håper på snarlig svar og positiv respons.

Med vennlig hilsen

Elin Brandsnes Vårtun

Magnus Høye

Vedlegg 2: Søknad vedrørende intervju til lærere

Elin Brandsnes Vårtun

Elverum: 02.03.12

VEDRØRENDE INTERVJU TIL FORSKNINGSOPPGAVEN:

”Vurdering i kroppsøving”

Jeg, Elin Brandsnes Vårtun, er student ved Bachelor i faglærerutdanning i kroppsøving og idrett ved Høgskolen i Hedmark, Institutt for idrettsfag på Elverum. Som en del av tredje studieår er studentene pålagt å skrive en oppgave innen forskning og utviklingsarbeid rettet mot kroppsøving i skolen/den frivillige idretten.

Jeg har valgt å skrive en oppgave om: Vurdering i kroppsøving og vil i min oppgave fokusere på problematikken rundt vurderingen i faget og vurderingens plass i den norske skole. I denne anledning ønsker jeg å kunne gjennomføre intervju med lærere.

Jeg har vært i kontakt med skolen hvor jeg har informert rektor om oppgavens innhold og formål, og rektor har gitt meg tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen. Denne søknaden er skrevet generelt og vil bli tildelt de aktuelle lærerne som kan være aktuelle til å delta. Jeg har underskrevet en taushetserklæring som sikrer at alle opplysninger vil bli behandlet **konfidensielt** (vedlegg 1). Oppgaven vil være anonym og kan på ingen måte rettes tilbake til skolen. Verken lærerens navn eller skole skal kunne gjenkjennes av hensyn til personvernet. Det understrekes også at deltakelse i prosjektet er frivillig. Deltakerne kan trekke seg når som helst underveis i prosjektet og samtidig få allerede registrerte opplysninger om seg slettet.

Jamfør vedlagte kopi av **samtykke-erklæring** som de involverte lærerne blir bedt om å underskrive før deltakelse i prosjektet. Magnus Høye har også underskrevet dette brevet for å vise hvem fra høgskolen som er ansvarlig veileder på prosjektet.

Håper på positivt svar!

Vennlig hilsen

Elin Brandsnes Vårtun

Magnus Høye

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

SAMTYKKE-ERKLÆRING

Jeg bekrefter med dette at jeg har lest informasjonsbrevet om prosjektet: "Vurdering i kroppsøving." med Elin Brandsnes Vårtun som prosjektleder. Jeg gir mitt samtykke til å delta på prosjektet og deltar på de vilkår som er gitt i informasjonsbrevet. Dette innebærer at jeg besvarer dette intervjuet.

Jeg er klar over at deltakelsen er frivillig og at jeg kan trekke meg når som helst samtidig som alle opplysninger om meg blir slettet. I fordypningsoppgaven blir det ikke gitt opplysninger som kan føres tilbake til meg.

.....
Dato, underskrift (deltaker)

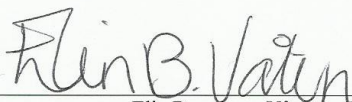


Høgskolen i Hedmark

Avdeling for helse og
idrettsfag

**UNDERSØKELSE I BARNEHAGE, GRUNNSKOLE OG
VIDEREGÅENDE SKOLE
TAUSHETSPLIKT**

Med bakgrunn i kapittel 15, §15-1.i "Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa", kapittel VI, §20 i "Lov om barnehager" og bestemmelsene i §13 til og med bokstav e, i «Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker», gjøres dere med dette kjent med kravet om taushetsplikt i forbindelse med opplysninger dere får kjennskap til gjennom prosjektarbeidet i grunnutdanninga.

FORVALTNINGSLOVENS TEKST:	
<p>§13¹ (taushetsplikt) Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om:</p> <ol style="list-style-type: none">1. noens personlige forhold, eller2. tekniske innretninger og framgangsmåter samt drifts- eller forretningsforhold som det vil være av konkurransemessig betydning å hemmeligholde av hensyn til den som opplysningen angår. <p>Som personlige forhold regnes ikke fødested, fødselsdato og personnummer, statsborgerforhold, sivilstand, yrke, bopel og arbeidssted, med mindre slike opplysninger røper et klientforhold eller andre forhold som må anses som personlige.</p>	<p>Kongen² kan ellers gi nærmere forskrifter om hvilke opplysninger som skal regnes som personlige, om hvilke organer som kan gi privatpersoner opplysninger som nevnt i punktet foran og opplysninger om den enkeltes personlige status for øvrig, samt vilkårene for å gi slike opplysninger.</p> <p>Taushetsplikten gjelder også etter at vedkommende har avsluttet tjenesten eller arbeidet.</p> <p>Han kan heller ikke utnytte opplysninger som nevnt i denne paragraf i egen virksomhet eller i tjeneste eller arbeid for andre.</p>
<p>Jeg er kjent med overnevnte bestemmelser.</p> <p></p> <p>_____ Elin Brandsnes Vårtun – Bachelor i faglærer i kroppsøving og idrett</p>	

¹ Tilføyet ved lov av 27 mai 1977 nr 40. Endret ved lov av 11 juni 1982 nr 47.

² Justisdepartementet iflg. res. 16 des 1977.

Intervjuguide:

Innledning:

- En presentasjon av meg selv. Elev ved bachelor i faglærer i kroppsøving på Høgskolen i Hedmark avdeling Elverum.
- Har valgt å skrive oppgave om vurdering i kroppsøving og problemområder rundt temaet. Hvordan man som faglærer opplever at vurderingsarbeidet fungerer og hva som gjør det så vanskelig. Begrunnelse for valg av oppgave er interesse rundt temaet og mange erfaringer fra praksisperioder.
- Læreren blir informert at jeg har vært i kontakt med rektor, og fått godkjenning på gjennomføring av intervju.
- Læreren må underskrive samtykkeerklæring og blir informert om at samtalen blir tatt opp på diktafon for å få kunne diktere intervjuet i ettertid. I tillegg informeres om lærerens rett til å kunne velge å trekke seg fra forskningen når som helst. Taushetserklæring fremvises.
- Ingen personopplysninger om vedkommende vil være med i oppgaven og det er derfor helt anonymt.

Innledende spørsmål

Kjønn

Alder

Utdanning

Generelle utfordringer

Det har i ettertid av innføringen av L06 blitt et større fokus på vurdering, og vurdering for læring.

- Hvilke utfordringer har du erfart at har vært de største med din vurderingspraksis etter innføringen av L06?
- Hva har du erfart at har vært fordeler L06 med tanke på vurdering?
- Hvilke utfordringer tror du er større i vurderingspraksisen i kroppsøving i forskjell til andre fag?

Arbeidsmetoder underveisvurdering

Læreplanen av 2006 sier lite om hvordan man som lærer skal legge opp undervisningen, men legger heller stor lokal frihet hos den enkelte skole.

Hvilke metoder bruker du i undervisvurderingen?

- Bruker du teoriprøver som en faktor i vurderingspraksisen din?
- Bruker du fysiske tester som en faktor i vurderingspraksisen din?
- Bruker du mye observasjon og har mye notater?
- I hvilken grad legger du opp til elevmedvirkning i vurderingsarbeidet?
- Hvordan fremstiller du målene for elevene så de vet hva de vurderes etter?
- Vektlegger du innsats i vurderingspraksisen din?

Skolens arbeid

- Hvordan samarbeider dere i skolens ulike ledd omkring temaet vurdering?
- Har du vært på mange kurs som omhandler vurdering?
- Hvilke utfordringer stilles dere ovenfor med utarbeiding av lokal læreplan/kjennetegn på måloppnåelse?

Vurderingskriterier/kompetansemål

- Hvordan vektlegger du kriterier i din vurderingspraksis?
- Hvilke kriterier bruker du for å vurdere dine elever i kroppsøving?
- Hvordan opplever du kompetansemålene i faget?

Avslutning

Takker for intervjuet og gir telefonnummer i tilfelle spørsmål i ettertid til undersøkelsen.