



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Elverum, Avdeling for folkehelse

**Mathias Eng**

Formativ vurdering – en nødvendighet for læring?

Assessment for learning – A must for learning?

Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag 2013-2016

FLK-13

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv BrageJA  NEI

## Forord

Jeg er nå ferdig med min bacheloroppgave ved Høgskolen i Hedmark, Campus Elverum. Det har vært en lang prosess, og jeg sitter igjen med utrolig mye mer kunnskap om temaet mitt, enn det jeg hadde før jeg begynte.

Jeg vil absolutt ta med meg det jeg har lært i denne perioden, inn i en fremtidig lærerjobb. Jeg antar i høyeste grad at kunnskapen om vurdering i skolen, vil hjelpe meg i fremtiden å engasjere elever på en god måte, slik at alle skal ha muligheten til å oppleve glede ved faget.

Jeg vil takke mine medstudenter for tre fantastiske år her i Elverum, både for faglige diskusjoner, og for det sosiale utenom skolen. I perioden der vi nå har skrevet vår fordypningsoppgave har alle kaffepausene sammen med medstudenter vært uvurderlige.

Til sist, en stor takk til min veileder Vidar Hammer Brattli. Han har under hele arbeidsprosessen gitt meg god veiledning. Hans kunnskap om emnet, og hans formidlingsevne har vært til stor hjelp.

Elverum, 20.05.16

Mathias Eng

# Sammendrag

**Forfatter:** Mathias Eng

**Problemstilling:** I hvilken grad kan formativ vurdering brukes for å fremme elevenes læring, i samsvar med kroppsøvningsfagets formål?

**Teori:** I teorikapitlet mitt tar jeg for meg uttrykk som formativ vurdering, egenvurdering, vurderingskultur og hvordan lærere i større grad kan bruke formativ vurdering for å forme elevens læring. Opplæringsloven og LK-06 er også vesentlige faktorer videre i min oppgave.

**Metode:** Kvalitativt litteraturstudie med basis i litteratur og forskning. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for metodiske begreper og min søkeprosess i dette studie.

**Resultat:** Resultatene viser at formativ vurdering kan ha stor positiv effekt på elevens læring i skolen. Det kommer frem at formativ vurdering, herunder også egenvurdering har en stor personlig verdi hos elevene, da de virker mer reflektert over egen læring. Undersøkelsene viser at lærere som bruker formativ vurdering i større grad, erfarer at elevene blir mer engasjert i timer, der det er en forutsetning med kontinuerlig vurdering mot klare mål.

**Diskusjon:** I diskusjonsdelen vil jeg ta for meg de fire forskningsartiklene jeg presenterer i resultatkapitlet, og diskutere hvorvidt de henger sammen med min teori. Jeg vil diskutere sammenhenger, og om kroppsøvningslæreren kan gi elever større læringsutbytte av å implementere formativ vurdering i større grad i kroppsøvningsfaget.

**Konklusjon:** Denne studien har vist at formativ vurdering kan ha en stor betydning for å fremme elevenes læring. Klarere retningslinjer for vurdering, og god planlegging av timer med basis i kompetansemål, kan styrke fagets legitimitet og mer engasjerte elever.

---

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>6</b>
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV OPPGAVE.....	6
1.2 PROBLEMSTILLING .....	7
1.3 PRESISERING AV PROBLEMSTILLING.....	7
<b>2. TEORI.....</b>	<b>8</b>
2.1 GRUNNLEGGENDE OM VURDERING.....	8
2.2 VURDERING FOR LÆRING I KROPPSØVING .....	9
2.2.1 <i>Motivasjon for læring</i> .....	10
2.2.2 <i>Elevmedvirkning som verktøy</i> .....	10
2.2.3 <i>Lærerverktøy for vurdering for læring</i> .....	11
2.3 VURDERINGSPRAKSIS I KROPPSØVING .....	12
2.3.1 <i>Vurderingskultur</i> .....	12
2.4 RETNINGSLINJER OG LOVER FOR VURDERING.....	16
2.4.1 <i>Opplæringsloven</i> .....	16
2.4.2 <i>Utdanningsdirektoratet</i> .....	17
<b>3. METODE .....</b>	<b>19</b>
3.1 INNLEDNING - GENERELT OM METODE.....	19
3.2 KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE .....	19
3.3 LITTERATURSTUDIE.....	20
3.3.1 <i>Styrker og svakheter ved et litteraturstudie</i> .....	21
3.3.2 <i>Validitet og reliabilitet</i> .....	21

---

3.4	INKLUSJON- OG EKSKLUSJONSKRITERIER .....	21
3.5	SØKEPROSESS.....	22
3.6	FORSKNINGSETIKK.....	23
<b>4.</b>	<b>RESULTATER.....</b>	<b>24</b>
4.1	ARTIKKEL 1 .....	24
4.2	ARTIKKEL 2 .....	26
4.3	ARTIKKEL 3 .....	28
4.4	ARTIKKEL 4 .....	29
<b>5.</b>	<b>DISKUSJON .....</b>	<b>31</b>
5.1	INKLUDERING AV ELEVER I EGENVURDERING .....	31
5.2	EN FORSTÅELSE FOR HVA SOM SKAL GJØRES ER EN NØDVENDIGHET .....	33
5.3	VURDERINGSKULTUREN.....	35
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>37</b>
<b>7.</b>	<b>REFERANSELISTE .....</b>	<b>39</b>

# 1. Innledning

Jeg vil i min bacheloroppgave undersøke om formativ vurdering har en positiv virkning på elevens læring. Vurdering i kroppsøving er et høyst dagsaktuelt tema, som bør belyses og vurderes nøyere. Vurdering i kroppsøving er elever, lærere og foresatte opptatte av, og det diskuteres mye om i media. Jeg studerer for å bli faglærer i kroppsøving, der jeg daglig vil jobbe med barn og unge. Jeg mener vurdering for læring er noe av de viktigste man som lærer gjør, og vil derfor belyse betydningen av nettopp dette i denne oppgaven.

Forskere og pensumforfattere bruker begreper som formativ vurdering, underveisvurdering og underveisevaluering. Der jeg ikke siterer fra forskning eller teori, vil jeg benytte meg av begrepet formativ vurdering.

## 1.1 Begrunnelse for valg av oppgave

I Forskrift til Opplæringsloven § 3-11 står det at «Undervegsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag.» (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Med dette kan vi se at formativ vurdering skal brukes av læreren som et redskap for å rettlede eleven mot å oppnå kompetansemålene som er satt. Jeg vil undersøke med bruk av publisert forskning i hvilken grad formativ vurdering kan brukes for å fremme elevens læring, slik det er fastsatt i styringsdokumenter.

Vurdering i kroppsøvingsfaget er et tema jeg personlig synes er interessant, og mener det er et viktig område å undersøke nærmere for å fremme fagets særegenhet og legitimitet for fremtiden i den norske skolen.

## 1.2 Problemstilling

**I hvilken grad kan formativ vurdering brukes for å fremme elevenes læring, i samsvar med kroppsøvningsfagets formål?**

## 1.3 Presisering av problemstilling

Det kommer frem i formålet for kroppsøvningsfaget at det skal fremme en fysisk aktiv livsstil, og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Et sentralt ord i dette formålet er bevegelsesglede. For å rette et fokus på nettopp bevegelsesglede, har kroppsøvningslæreren et ansvar for å tilrettelegge undervisning slik at hver enkelt elev kan oppleve en mestringsfølelse, og gleden av bevegelse. Formativ vurdering er et begrep som beskriver vurdering for læring, som kan veilede eleven i riktig retning for økt kompetanse i kroppsøving, og kan ut i fra det oppleve mestring og glede for faget. Jeg forsøker med andre ord med min problemstilling å undersøke nærmere om formative vurderinger vil rettlede hver elevs læring inn mot formålet.

## 2. Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hva vurdering i skolen er, og hvorfor vurdering i kroppsøving har blitt en aktuell problemstilling den dag i dag. Jeg vil rette søkelyset mot formativ vurdering, og hvilke virkninger dette kan ha på elevens læring. Jeg vil presentere teori som får frem viktige punkter for temaet formativ vurdering, som vil hjelpe meg til å kunne besvare problemstillingen min på en god måte.

### 2.1 Grunnleggende om vurdering

Kroppsøving er et særegent fag, der fysisk aktivitet og kroppslig dannelse står i fokus. Utdanningsdirektoratet (2015) har utformet et formål med faget, samt skrevet hva som er grunnleggende for vurderingsformen:

«Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede ... I den særlege vurderingsordninga som gjeld for dette faget, er dette ivareteke ved at innsatsen til elevane er ein del av grunnlaget for vurdering. I mange kompetansemål vil det òg vere relevant å ta omsyn til elevane sine føresetnader i vurderinga.» (Utdanningsdirektoratet, 2015)

Dette viser at utdanningsforløpet til elevene skal være tilrettelagt for elevenes egne forutsetninger for at de skal oppleve mestring, som et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede.

Michel Schriener (referert i Imsen, 2009) skilte mellom formativ og summativ vurdering. Schriener beskriver formativ vurdering som all vurdering som skjer i løpet av læringsforløpet til eleven. Summativ vurdering er en vurderingsform som skal vise hva eleven har lært ved undervisningsslutt.



---

## 2.2 Vurdering for læring i kroppsøving

Gunn Imsen redegjør begrepet læring som en naturlig prosess som følger mennesket hele livet (Imsen, 2014, s.57). Læring skjer hele tiden, både bevisst og ubevisst i det daglige liv. Læring i skolen kan sees i en mer systematisk ordning, der en stor del er faglig påfyll, men også i en sosial kontekst, der sosial kompetanse er en viktig faktor for trivsel på skolen, og for livet videre etter skolegangen.

Grunnskolen avsluttes i 10.trinn der den endelige sluttvurderingen gis våren i 10.trinn (Brattenborg & Engebretsen, 2013). All vurdering som skjer før vårparten 10.trinn er en del av underveisvurderingen. Formålet for vurdering for læring er å øke elevens kompetanse i faget, gjennom gode tilbakemeldinger og vurderinger som skal motivere elevene til innsats og faglig progresjon (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 198). En forutsetning for at vurdering for læring skal fungere, er at både elev og lærer har en felles forståelse for hva kompetansemålene i faget innebærer, og hva som vektlegges i vurderingen. Ved at kompetansemålene for aktivitet blir presentert for elevene, kan dette øke motivasjonen for innsats. Å redegjøre dette for eleven er også nedfelt i Opplæringsloven (2009), så det er noe eleven har krav på og som lærer skal gjøre.

*«Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse. Det skal og være kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurdering og kva som blir vektlagt i vurdering i orden og åtferd.» (Forskrift til Opplæringsloven, 2009)*

### **2.2.1 Motivasjon for læring**

Motivasjon er en faktor vi ikke kommer utenom når det gjelder formativ vurdering. Ommundsen (2006) fremhever at det å skape en læringsatmosfære som belønner elevene, i form av at oppgaveklime gir grunnlag for motivasjon og positive følelser i lærings situasjonen. «Lærere og trenere som skaper et oppgaveklime betoner fremgang og innsats som viktige kriterier for å mestre. De er også opptatt av å gi alle likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet – også uavhengig av ferdigheter og prestasjoner ...» (Ommundsen, 2006). Dette kan knyttes til det vurderingsparadigme norsk skole er i den dag i dag, der elevens læring er i sentrum. (Smith, 2009). Det støttes også av styringsdokumenter som Opplæringsloven (2009) og Utdanningsdirektoratet (2012) som sier at innsats og elevforutsetninger skal ivaretas i vurderingen i kroppsøvfingsfaget

### **2.2.2 Elevmedvirkning som verktøy**

Egenvurdering er nedfelt i Forskrift til Opplæringsloven (2009) § 3-12, som en del av undervisvurderingen. Formålet med egenvurderingen er at eleven reflekterer over og blir bevisst på egen læring (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Elevmedvirkning kan være et stikkord med tanke på at elevene skal oppleve undervisningen som meningsfylt og som sin «sin egen» (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ved at elevene får muligheten til å vurdere eget arbeid, gir dem mer innsikt i hva de skal lære, og hva de mestrer ut ifra det. Refleksjonen rundt eget arbeid, gir elevene i større grad mulighet for å lære for lære. Dette er viktig at skjer i samarbeid med lærer, som bidrar med faglig kompetanse til hvordan eleven vurderer sitt eget arbeid. På denne måten kan elev og lærer komme til enighet om mål og strategier om hvordan eleven skal arbeide videre for å øke sin kompetanse frem til neste samtale (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Helle (2007) henviser til Taube som sier at

elevmedvirkning i vurdering er et veldokumentert faktum at når elever tar ansvar eller kontroll over sin egen læring, så anstrenger de seg mer (Helle, 2007).

### **2.2.3 Lærerverktøy for vurdering for læring**

Som vi kan se i teorien hos Brattenborg og Engebretsen i punkt 2.3.2, er samarbeidet mellom lærer og elev en viktig faktor for å fremme elevens læring, ved hjelp av elevsamtaler og elevmedvirkning i undervisning- og vurderingsarbeidet. Til dette krever det nøye planlegging i rollen som lærer. En av hovedhensiktene med vurdering, er å fremme elevens læring og utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell som viser hvordan læring kan oppnås på best mulig måte. Ifølge Bjørndal og Lieberg (referert i Brattenborg & Engebretsen, 2013), vil den didaktiske relasjonsmodellen være et betydningsfullt hjelpemiddel for lærere som deler fag på en skole, i planleggingsarbeidet av undervisning, og gjøre arbeidet enklere, og tidsbesparende. Teamet vil dra nytte av en felles tankegang om hvordan undervisning legges opp, og kan bidra til at kroppsøvlingslærere får en felles forståelse av vurdering og vurderingskriterier (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Den didaktiske relasjonsmodellen tar for seg seks faktorer som innbyrdes er avhengig av hverandre, og gjensidig påvirker hverandre. Modellen viser til et av punktene som er vurdering, og viser at det trekkes tråder til mål, innhold, læringsaktiviteter, elevforutsetninger og rammefaktorer. Det er en relasjon mellom alle faktorene, og de er samspillende for utfallet av planleggingen.

## 2.3 Vurderingspraksis i kroppsøving

Som jeg nevnte innledningsvis fins det flere måter å vurdere elever på. I boken «Lærerens verden» sier Gunn Imsen at veiledning og motivering er kanskje den viktigste funksjonen vurderingen kan ha. For at eleven skal få muligheten til å lære av sine handlinger, må det en eller annen tilbakemelding til. (Imsen, 2009, s. 350). Med dette kan vi si at formativ vurdering har stor påvirkningskraft i det neste steget eleven kan ta før å øke sin kompetanse, og sin innsats for å oppnå de fastsatte kompetansemålene i faget. Formativ vurdering er en vurderingsform som bør foregå kontinuerlig gjennom alle kroppsøvingstimer (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Den formative vurderingen skal rettlede eleven mot den summative vurderingen, som sees på som en sluttvurdering i faget. Sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven, og baseres kun på standpunkt karakteren, og skal ses i sammenheng med underveisvurderingen (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

### 2.3.1 Vurderingskultur

Mange kroppsøvingslærere bruker tester i kroppsøvingstimene, av forskjellige grunner (Utdanningsdirektoratet, s.a.b.). Det kan være for læring av det temaet klassen holder på med akkurat der og da, eller det kan brukes til å sette en karakter ut i fra prestasjon. I veiledning til læreplan, om bruk av fysiske og tekniske tester, skriver Utdanningsdirektoratet (s.a.b.), at testing bør være koblet til læring. Det sentrale i faget skal være arbeidet mot kompetansemålene, og ikke stille krav til elevens fysiske form (Utdanningsdirektoratet, s.a.b.).

Lærere vil utarbeide seg sin egen måte å vurdere sine elever på. En kroppsøvingslærer må vurdere annerledes enn en lærer i teoretiske fag, der skriftlige prøver og innleveringer er en målemetode for kompetanse i faget. I kroppsøving er det hva eleven gjør i timene, og

---

hvordan de gjør det som har en direkte effekt på karakteren. Som Arnold (1980) skriver i sin artikkel «Movement, Physical Education and the Curriculum» at læring i bevegelse er en overordnet faktor for læring. Innsatsen som legges ned i timene, vil automatisk skape bedre læring i bevegelse (Arnold, 1980). Det er det som gjør kroppsøving så særegent. En kroppsøvingslærer må vurdere 20-30 elever ute i skog og mark, eller i en aktiv lek der det for kan være en sjanse for å miste oversikten, og være vanskelig å observere og vurdere hver enkelt elev. Det er en utfordring som gjør at den formative vurderingen i kroppsøving er en viktig pekepinn til både elev og lærer på hvordan eleven gjør det i undervisningsforløpet.

I boken «Evaluering – i et dialogisk perspektiv» henviser Kari Smith (2009) til Mabry som presenterer tre paradigmer innenfor vurdering som den nåværende diskusjonen fokuserer på. Det psykometriske, det kontekstuelle og det ipsative (personlige) paradigme. Paradigmene sees igjen på som to forskjellige vurderingskulturer, «testing culture and assessment culture», som utarbeider en diskusjon om vurdering av eller vurdering for læring som skal stå i sentrum for eleven. Smith (2009) mener det psykometriske paradigmet har liten læringsverdi for eleven, da hun/han ikke vet noe mer om prestasjonen enn resultatet i form av en karakter, bokstav eller tall, noe som ikke vil være behjelpelig i fremtidige læringsprosesser. Det blir brukt standardiserte måleenheter som gjør at testingen er lik for alle kandidater. I det kontekstuelle og ipsative paradigme derimot, står den enkelte elevs individuelle fremgang i fokus. Konteksten kan være på gruppenivå eller personlig nivå. «Det viktigste i tilbakemeldingen er ikke karakteren, men den informasjonen som kandidaten får tilgang til, slik at den kan bli brukt til å forme fremtidig læring, til fremovermelding.» (Smith, 2009).

Dette kan ses i sammenheng med Utdanningsdirektoratets prinsipper for vurdering, der prinsipp nummer to sier at elevene bør få tilbakemeldinger som forteller dem om hvordan de arbeider, og hva de har oppnådd så langt (Utdanningsdirektoratet, s.a.a). Et eksempel kan

være ved aktiviteten badminton, der elevene skal øve på kort serve. Hvis ikke eleven gjør det teknisk tilstrekkelig for god utførelse, vil læreren rettlede eleven på tekniske punkter for å hjelpe eleven, dette vil da bli en kort formativ vurdering, som vil hjelpe eleven i læringsprosessen akkurat der og da.

Det ipsative vurderingsparadigmet ser hver enkelte elev, elevens forutsetninger, og dokumenterer den personlige fremgangen. Det er personlige kriterier og mål som blir brukt i vurderingen, og eleven spiller en aktiv rolle i diskusjonen om fremtidige mål og i vurdering av hvilken grad målene er nådd. Det er dette paradigme som reflekterer teorien om tilpasset opplæring (Smith, 2009). Kari Smith henviser til Wiliam som forklarer at undervisning er å skape effektive læringsmiljøer for den enkelte elev. Vurdering i det ipsative paradigme er broen mellom undervisning og læring, og derfor en sentral prosess i undervisningen. Dette paradigme gjenspeiles i formålet med faget der innsats og elevens forutsetninger blir tatt hensyn til i vurderingen. Vurdering i det ipsative paradigme knyttes også til Opplæringsloven som sier at eleven skal bli forklart hva som er målene for opplæringen, og hva som blir vektlagt for vurdering i forhold til elevens kompetanse (Forskrift til Opplæringsloven, 2009).

Et utspring fra disse paradigmene er en diskusjon om bruken av forskjellige vurderingskulturer, som reflekterer vurderingsparadigmene. Smith (2009) henviser til Birenbaum som redegjør for en testkultur og en vurderingskultur. I en testkultur der det psykometriske paradigme er overordnet, og det er standardiserte prøver som kommer frem i undervisningen, vil det være en risiko for at aktivitet blir så spesifikk som mulig for den kommende testen. Læringskurven vil være en rett linje, som stiger mot toppnivået, og ha et læringssyn på den måten at består eleven testen så mestres aktiviteten. Dette vil skape et prestasjonsorientert klima, som fører til at elevene som ikke mestrer aktiviteten for eksempel

---

på grunn av forutsetninger, faller igjennom og gir opp. Smith (2009) henviser til Black og Williams forskning.

*«Når elevene får bare karakter uten mer informasjon om hvordan de skal komme seg videre, fører ikke det til et bedre læringsutbytte, mens derimot elever fra klasser hvor elevene ikke får karakter, men konkret tilbakemelding og klare råd om veien videre, viser stor økning i læringsutbyttet, og da særlig blant de svakeste elevene.»* (Black & William, 1998, 2006, referert i Smith, 2009, s. 24).

Den andre vurderingskulturen, vurderingskultur, er utviklet etter en sterk kritikk mot testkulturen (Smith, 2009). Smith beskriver at innenfor vurderingskulturen er tester bare et av flere verktøy som blir brukt av lærer for å se hvor eleven er i læringsprosessen. Stikk motsatt fra en testkultur, ser vurderingskulturen på den enkeltes elev læring av undervisningsforløpet, og ikke nødvendigvis på karakteren.

Som en funksjon av forskjellige vurderingskulturer sier Smith (2009) at tilbakemelding på hva som er bra, hva som bør forbedres, og forslag til forbedring er en form for fremovermelding. Det er vurdering for læring som former læring, og skaper bedre læring hos elevene og styrker læringsutbytte. (Smith, 2009, s.28)

Smith (2009) konkluderer med at man ikke kan si hvilken vurderingskultur som er den beste, men heller se på det som en måte å bestemme formålet for vurderingskulturen som blir gjort. Det som er viktig å tenke på er hvilke konsekvenser som følger, både for elever og lærere.

Lærere vil skape elevenes mestringsforventning. I forhold til vurdering er det derfor viktig hvordan man ordlegger seg på best mulig måte i en formativ vurdering i praksis. Den formative vurderingen skal skape videre motivasjon for å opprettholde innsats og komme nærmere målene som er satt. Mål, innhold og læringsmetode henger nøye sammen

(Brattenborg & Engebretsen, 2013 s. 89), og det er derfor viktig at hver lærer legger dette frem på en forståelsesfull måte for elevene, slik at de forstår at alt har en sammenheng, og til at elevene tilslutt nærmer seg undervisningens mål (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I praksis ville jeg sett på hva som er gjort bra, og hva som kan forbedres, eller hva som fremstår uferdig.

*“Skal tilbakemeldingen ha en motiverende funksjon, blir det et premiss at vurderingen er like tydelig på det som er bra som på det som er dårlig. For å skape mestringsforventningen må elevene bli bevisst hva de mestrer, og hva de ikke mestrer.” (Helle, 2007, s.95)*

## 2.4 Retningslinjer og lover for vurdering

Stortinget vedtar og endrer lover i Norge. Det er vedtatt lover om hvordan skoleverket skal jobbe for å oppnå best mulig utdanning for elever. Som faglærere skal man forholde seg til Opplæringsloven, som redegjør for hva elever har rett til under sitt utdanningsforløp i løpet av sin skolegang. I dette punktet vil jeg kort presentere hva eleven har rett til å få vite i forhold til vurdering, fastsatt i Opplæringsloven.

### 2.4.1 Opplæringsloven

I forskrift til Opplæringsloven (2009) § 3-1 - § 3-3 er rettighetene beskrevet med at alle elever i offentlig grunnskole- og videregående opplæring har rett til vurdering etter regler i opplæringsloven. Dette innebærer en rett om underveis- og sluttvurdering, samt dokumentasjon av opplæringen og vurderingen av opplæringen eleven har fått. Eleven skal bli forklart hva som er målene for opplæringen, og hva som blir vektlagt for vurdering i forhold til elevens kompetanse, da grunnlaget for vurdering er kompetansemålene fastsatt i læreplanen. Kompetansevurderingen i kroppsøving skal ikke ha noen virkning på forhold



---

knyttet til orden og atferd, fravær eller forutsetninger. (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Dette er også gjengitt i kroppsøvningsfagets formål som jeg til under kapittel 2.1.

Uavhengig av elevens forutsetninger skal det være mulig å oppnå en god måloppnåelse, ved at eleven prøver seg frem og viser at han/hun ønsker å gjøre en innsats for å mestre.

## 2.4.2 Utdanningsdirektoratet

I rundskriv 8 fra 2012 ble vurderingsordningen for faget endret, og Utdanningsdirektoratet (2012) publiserte følgende endring:

*«§ 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag*

*Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.*

*I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fravær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lærekandidaten trekkjast inn. I faget skal kroppsøving innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.»*

Utdanningsdirektoratet (s.a.a.) redegjør for fire vurderingsprinsipper for underveisvurdering som skal være med på å fremme læring. Første prinsipp er at eleven forstår hva de skal lære, og som forventes av dem for måloppnåelse. Andre prinsipp er at elevene må få tilbakemeldinger som forteller dem om hvordan de arbeider, og hva de har oppnådd så langt. Prinsipp tre er at læreren gir råd om hvordan de kan forbedre sitt arbeid. Det siste prinsippet, nummer fire, er at elevene involverer seg i sitt eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. Disse kan sees i tråd med de ti prinsippene til The Assessment Reform Group. Kari Smith (2009) henviser til denne forskningsgruppen, og hun har trukket ut fem av dem som er mest sentrale.

- «1. Elevene skal få effektiv tilbakemelding*
- 2. Elevene skal være aktivt involvert i sin egen læring*
- 3. Undervisningen tilpasses informasjon samlet inn ved hjelp av vurdering.*
- 4. Det er akseptert at vurdering har en vesentlig innvirkning på elevenes motivasjon og selvbilde, og begge er av kritisk betydning for læring.*
- 5. Det er akseptert at elevene trenger å kunne vurdere sin egen læring og forstå hvordan de skal komme videre.» (Smith, 2009, s. 25).*

## 3. Metode

### 3.1 Innledning - Generelt om metode

Johannesen, Tufte & Christoffersen (2010) forklarer at det å bruke en metode betyr å følge en bestemt vei mot et mål. Det er hvordan vi skal gå frem for å finne informasjon om den sosiale virkeligheten. I mitt tilfelle, hvordan kan jeg gå frem for å innhente relevant informasjon om vurdering i skolen. Metode dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data. Forskningsprosessen går inn i fire faser: Forberedelse, datainnsamling, dataanalyse og rapportering. Forberedelse er startfasen der forskeren får en idé og utarbeider en problemstilling og forskningsdesign. Forskeren må så velge en metode, kvalitativ eller kvantitativ, og hvordan han/hun skal gjøre datainnsamling om tema. Neste fase blir analyse av dataen. Datareduksjon, analyse og tolkning, samt kvalitetssikring er faktorer som er viktige å tenke på i dataanalysen. Siste fase er rapportering og presentasjon av forskningen som har blitt gjort og systematisert. (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010)

### 3.2 Kvalitativ og kvantitativ metode

Forskning baseres på to forskningsstrategier, kvalitativ og kvantitativ metode. «Mens årsaksforklaringer er sentrale i en kvantitativ forskningsstrategi, er søken etter mening og formålsforklaringer typisk i en kvalitativ forskningsstrategi» (Ringdal, 2013). Ved en kvantitativ er det ofte mange respondenter, og har et upersonlig preg da spørreundersøkelser ofte blir brukt, for å få fremskaffet talldata på undersøkelsesområdet. Kvalitativ forskningsstrategi utføres mer i dybden, ofte med personlige intervjuer (Ringdal, 2013). Altså kan vi si at kvantitativ forskning er basert på å få frem talldata, og presenterer

resultater i tall og tabeller. Derimot baseres en kvalitativ forskningsstrategi på tekstdata, og presenterer resultater i tekstlige beskrivelser, som for eksempel utskrift fra intervjuer eller besvarelser fra undersøkelsesenheter. (Ringdal, 2013)

Det er også mulig å kombinere disse to forskningsstrategiene. Det kan være gunstig for forskeren å få flere innfallsvinkler til et fenomen. Dette betegnes som metodetriangulering. Johannesen, Tufte og Christoffersen (2010, s.367) henviser til Grønmo som peker på flere fordeler ved metodetriangulering. Man kan teste om ulike tilnærminger fører til noenlunde samme konklusjoner; i så fall styrkes tilliten til resultatene.

### 3.3 Litteraturstudie

Jeg har benyttet meg av litteraturstudie i min oppgave, grunnen til dette er at det er et krav i retningslinjene for bacheloroppgaven (Høgskolen i Hedmark, 2015). Axelsson (2012) beskriver at litteraturstudie er en selvfølgelighet i hver eneste forskningsprosess. Axelsson (2012) redegjør videre at vi kan skille mellom to ulike typer litteraturstudie. Den allmenne og den systematiske litteraturstudien. I den allmenne litteraturoversikten beskrives og analyseres et antall artikler uten et tydelig system eller hvorfor nettopp disse inkluderes i studie. Det gjøres ingen kritisk granskning i presentasjonen av artiklene, noe som gjør at leseren har mulighet til å bedømme resultatets gyldighet. En systematisk litteraturstudie baseres på data fra primærkilder i form av publiserte vitenskapelige artikler eller rapporter. En primærkilde innebærer at artikkelen eller rapporten er skrevet av den personen som gjennomførte undersøkelsen, i motsetning til en sekundærkilde som innebærer at en studie gjengis av en som ikke deltok i gjennomføringen av studien.

### **3.3.1 Styrker og svakheter ved et litteraturstudie**

Litteraturstudie som forskningsmetode gir en rekke fordeler. Man får muligheten til å fordype seg i allerede eksisterende forskningsartikler og teori. Som et inklusjonskriteriet for artikler i denne oppgaven, skulle de artiklene jeg valgte å bruke være fagfellevurderte, noe som ga meg en sikker pekepinn på at det er hold og gyldighet i det jeg senere i oppgaven diskuterer opp mot hverandre. Ved å lese meg opp på teori ved siden av, ga det meg mange muligheter til å finne sammenhenger, koble disse til relevant empirisk forskning om mitt tema, som gir meg et godt grunnlag for diskusjon for og eventuelt imot min problemstilling.

Et litteraturstudie kan være krevende med en tidsbegrensning, da søkeprosessen til relevant forskning som treffer ens problemstilling på en god måte, kan være vanskelig.

### **3.3.2 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet er to begreper som brukes aktivt i hver forskningsprosess. Validitet, er gyldigheten i undersøkelsen. Det går på om en faktisk måler det en vil måle. Reliabilitet er pålitelighet i undersøkelsen, og går på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir resultat.

## **3.4 Inklusjon- og eksklusjonskriterier**

Det finnes ufattelig mange publiserte forskningsartikler i papir- og digitale versjoner. Når jeg valgte ut mine forskningsartikler jeg vil dra nytte av for å svare på min problemstilling måtte jeg sette noen inklusjon- og eksklusjonskriterier. Når jeg valgte ut mine forskningsartikler er det viktig å vurdere kvaliteten av artikkelen. Som jeg nevnte fins det mange forskjellige publiserte artikler, og ikke alle baserer sine funn på akademisk forskning. Derfor var mitt

første inklusjonskriteriet at forskningen måtte være fagfellevurdert, så jeg skulle være sikker på at det er validitet i artikkelen, og at den er utgitt fra en kilde med reliabilitet innenfor problemområdet. Videre vet jeg at kunnskapsløftet ble reformert (LK-06) i 2006, så jeg ønsket helst forskningsartikler som hadde metoden og resultater fra etter den tiden, da det gir meg større validitet i forhold til min problemstilling og at det er et tema for nå- og fremtiden. Temaet formativ vurdering i kroppsøving snevrer inn omfanget av publiserte artikler. Det gir meg få, men konkrete søkeord jeg kan bruke for å treffe problemområdet.

### 3.5 Søkeprosess

Den første artikkelen jeg har valgt å bruke er “Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education”. Den er skrevet av Petter Erik Leirhaug og Claes Annerstedt. Databasen jeg benyttet meg av er Oria, der jeg brukte søkeordene: «assessment for learning» og «physical education».

Den andre artikkelen min er “It’s the other assessment that is the key’: three Norwegian Physical education teachers’ engagement (or not) with assessment for learning”. Den er skrevet av Petter Erik Leirhaug og Ann MacPhail. Databasen jeg brukte er Oria. I og med at jeg vet fra forrige artikkel at Petter Erik Leirhaug har skrevet en artikkel om formativ vurdering, valgte jeg å bruke søkeordene «Leirhaug» og «Formative assessment».

Min tredje artikkel er “Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences”. Den er skrevet av Deirdre Ni Chroinin and Caitriona Cosgrave. Databasen jeg brukte er SPORTDiscus EBSCOhost med søkeordene: «Formative assessment» og «physical education».

Den fjerde og siste artikkelen jeg valgte å inkludere i min oppgave er “We had to do intelligent thinking during recent PE’s students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education”. Den er skrevet av Ann MacPhail og John Halbert. Databasen jeg brukte er Oria, med søkeordene «assessment for learning» og «physical education».

### 3.6 Forskningsetikk

I forskningsvirksomhet er det noen etiske prinsipper, retningslinjer og regler som forskeren skal forholde seg til. Det dreier seg først og fremst om hva vi kan gjøre og hva vi ikke kan gjøre under en forskningsprosess. Etske problemstillinger kan oppstå for eksempel når forskeren direkte berører undersøkelsesenheter sine. Hvis forskeren bruker intervju eller observasjon som design, skal fiktive navn brukes i transkriberingen, eller ikke navn i det hele tatt. Dette har forskerne gjort i de artiklene jeg bruker i min oppgave, og jeg bruker de samme fiktive navnene når jeg presenterer artiklene. Det som berører meg i min oppgave er at jeg bruker empirisk vitenskap i form av fire fagfelleverderte forskningsartikler. Der jeg siterer eller presenterer resultat de har kommet frem til er det forskningsetisk riktig av meg å henvise til primærkilden, altså forskeren som har gjennomført undersøkelsen. En forsker har som plikt å vise gode etiske holdninger til sitt eget stoff.

## 4. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra litteratursøket mitt. Jeg vil gjøre rede for hver enkelt artikkel, der jeg presenterer bakgrunnen for forskningen, metoden som er brukt, og hvilke funn som er gjort.

### 4.1 Artikkel 1

Artikkel nummer 1 er skrevet av Petter Erik Leirhaug og Claes Annerstedt. Den ble publisert i 2015, med tittelen:

“Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education”

**Bakgrunn:** Forfatterne peker på at den siste nasjonale reformen av læreplanen i 2006, er et eksempel på en utdanningsreform som vektlegger vurdering for læring. Leirhaug og Annerstedt (2015) mener det er alt for lite empirisk forskning om temaet i faget kroppsøving, og at formativ vurdering har en stor rolle i utviklingen av kroppsøvingspedagogikk. Artikkelen redegjør for om vektleggingen av formativ vurdering fra Kunnskapsdepartementet har ledet til noen forandring i praktiseringen av vurdering i kroppsøving. I det store og hele spør de: Hvilke perspektiver har elever og lærere på vurderingspraksis i kroppsøving, og på hvilken måte blir det implementert i praksis?

**Metode:** Leirhaug og Annerstedt (2015) valgte i denne artikkelen å bruke metodetriangulering, som beskrives som mixed-method design, der de både bruker en kvalitativ og en kvantitativ forskningsstrategi. Datainnsamlingen i den kvantitative metoden er innhentet fra 1486 (841 jenter og 645 gutter) elever på seks videregående skoler i Norge som er i alderen 15-19 år gamle. Her bruker de tverrsnitts design som går på et nåtidig



---

fenomen, som er begrenset til et tidspunkt, basert på en spørreundersøkelse. Resultatene derfra ble kombinert og sammenlignet med en kvalitativ forskningsstrategi der de intervjuet 23 (8 kvinner og 15 menn) kroppsøvingslærere. I elevenes spørreundersøkelse fikk de fem uttalelser de skulle besvare med fem verdienheter fra 1 til 5, der 1 var helt uenig og 5 var helt enig. Resultatene blir presentert i prosentandel av den totale enhetsprosenten, der 100 % er 1486 elever.

**Funn:** I elevenes spørreundersøkelse fikk elevene fem uttalelser de skulle besvare. Svaralternativene var delt i fem bokser de skulle krysse av, der nummer en var helt uenig og boks nummer fem var helt enig. Jeg valgte å fremme den ene uttalelsen da den er meget interessant for min problemstilling. Utdraget fra disse fem uttalelsene er nummer fem som lød "I receive feedback on where I am in the learning process". Elevene skulle her si seg enig eller uenig om de får tilbakemeldinger på hvordan de ligger an i læringsprosessen. Det var et stort sprik i besvarelsene. Mørke tall viser at kun 4,3 % (63) elever av den totale undersøkelsesenheten besvarte at de var helt enig at de fikk tilbakemeldinger underveis i læringsprosessen. Avkryssingsboks en som representerte helt uenig ble valgt av 25 %, Boks to krysset 27,7 % av, og boks tre ble krysset av 30,5 %. Av disse tallene kan vi se at det er hele 83,2 % sammenlagt som enten er helt uenig eller litt uenig i å ha mottatt tilbakemeldinger fra kroppsøvingslærer på sitt arbeid i kroppsøvingstimene.

En annen uttalelse elevene krysset av for var nummer tre som lød: "I am being engaged I self-assessment". I uttalelsen om elevene blir involvert i egenvurdering av sitt arbeid svarte 51,1 % av elevene at de er helt uenig i å bli involvert i egenvurderingen. I motsatt ende svarte bare 4,8 % at de er helt enig i å bli involvert. I tillegg til uttalelsene elevene skulle svare på ble de stilt tre tillegsspørsmål, der spørsmål tre var: «How many times, this schoolyear, have you assessed your own work in PE?». 51,1 % svarte aldri.

I tillegg til den kvantitative undersøkelsen av elevene, fulgte de opp svarene med en kvalitativ undersøkelse av en fokusgruppe av kroppsøvlingslærere. Svarene de fikk ut i fra intervjuene med lærerne ble transkribert ordrett. Samtalene med lærerne bar preg av hvordan de arbeider ut i fra kompetansemålene, og hvordan de bruker disse til vurdering av sine elever. Lærerojektene forteller at de presenterer kompetansemålene for elevene i starten av hvert semester, og konkretiserer de ned til læringsmål i starten av hvert aktivitetskurs, og prøver her å formidle ovenfor elevene hva som kreves for god vurdering og karakter.

Leirhaug og Annerstedt kommer frem til i sin konklusjon at større klarhet fra kroppsøvlingslærere om intensjonen for læring vil motivere elevene i større grad, og formativ vurdering vil da ha et større potensial for å gi faget en meningsfull erfaring for alle elever.

## 4.2 Artikkel 2

Artikkel nummer to er skrevet av Petter E. Leirhaug og Ann MacPhail. Den ble publisert i 2015, med tittelen:

«It's the other assessment that is the key': three Norwegian Physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning»

**Bakgrunn:** Den siste reformen redegjør for viktigheten for lærere å integrere formativ vurdering i kroppsøvingen, som et nyttig verktøy for vurderingspraksisen og fagets utvikling. Denne artikkelen tar for seg hvordan vurdering for læring blir forstått og vedtatt, samt positive sider ved det, og eventuelle utfordringer som oppleves av lærere i kroppsøvlingsfaget. Artikkelen deler hvordan tre norske kroppsøvlingslærere bruker vurdering i tråd med bevegelseskultur og retningslinjer for vurdering i den norske skolen.

**Metode:** Dette forskningsprosjektet er et oppfølgingsprosjekt av artikkel 1, som jeg presenterte i kapittel 4.1. Leirhaug og MacPhail plukket ut tre av lærere de ville studere nøyere om bruken deres av vurdering for læring, og hva de gjorde i sine kroppsøvingstimer. I denne artikkelen har Leirhaug og MacPhail brukt en kvalitativ forskningsstrategi som gir dem svar fra sine kilder i tekstdata. Hver av de tre lærerne ble intervjuet med basis fra fem hovedprinsipper for vurdering for læring.

**Funn:** Alle undersøkelsesenheterne besvarte med hver sin fortelling om hvilke syn og perspektiver de har på vurdering for læring. Jeg gir et kort sammendrag fra hver. Forfatter har her brukt fiktive navn på undersøkelsesdeltagerne.

**Leifs historie:** Leif uttrykker sin skuffelse over skoleledelsen som ikke viser en klar struktur for vurdering i kroppsøvingsfaget. Sammen i kollegiet har de derfor prøvd å bli enig om hvordan de skal bruke det i undervisningen. I starten av hvert aktivitetskurs ble elevene testet i temaet, og fikk en pekepinn på hva de skulle igjennom. Når kurset så var ferdig visste de hva testen gikk ut på, og kunne tenke tilbake på hva de har vært igjennom og hva de må øve mer på for å få følelsen av nok kompetanse for å bli bedre til testen som kom på slutten av kurset. Leif begrunner denne metoden med at det er gjennomgående formativ vurdering både av lærer, og eleven i form av egenvurdering, frem til testen som avslutter kurset og viser kompetansen som er oppnådd.

**Ronalds historie:** Ronald innrømmer at året før dette intervjuet var det første året han ikke brukte skriftlige prøver i kroppsøvingsfaget, for å fremme vurdering for læring. Han prøvde noe nytt, som for eksempel egenvurdering. Elevene hans skulle sette seg sammen i grupper og skrive ned punkter om hva som var bra og hva som kunne blitt gjort bedre. Han gjorde det samme, så satt de seg ned sammen og snakket om punktene de hadde skrevet ned. Ronald sier at det å lage læringsmål med basis i kompetansemålene hever elevenes læring. Han sier videre at vurdering kan bli effektivisert i høyere grad, og være et viktig bidrag i

elevenes læring i kroppsøving. Han bekreftet avslutningsvis at han mener det er vurdering for læring som er nøkkelen i kroppsøvingens undervisning.

Geirs historie: Geir forteller om god ledelse fra skolen, og at det er klare mål for vurderingspraksis, både innbyrdes i kroppsøvingskollegiet og med ledelsen. Geir bruker også en ferdighetstest som avslutning av et kurs som en formell vurdering av eleven, men tar forutsetninger i betraktning, og bruker den formative vurderingen under hele kurset som en underbygger. Hvis han observerer at en elev innehar ferdigheten, men har en dårlig dag på selve test-dagen, tar han arbeidsprosessen til eleven med i betraktning. På denne skolen er de mer opptatt av øvelse gjør mester prinsippet enn selve ferdighetstesten.

### 4.3 Artikkel 3

Artikkel nummer tre er skrevet av Deirdre Ni Chroinin and Caitriona Cosgrave. Den ble publisert i 2013, med tittelen:

“Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences”

**Bakgrunn:** Forskningen bygger på å innlemme og forbedre vurderingspraksisen i kroppsøving for grunnskolen. Chroinin & Cosgrave (2013) vil utforske hvilke perspektiver kroppsøvingslærere har på vurdering i skolen.

**Metode:** Chroinin og Cosgrave bruker en kvalitativ forskningsstrategi som gir dem tekstdata som svar de kan bearbeide. De valgte ut en liten fokusgruppe av lærere, og intervjuet disse tre ganger med ulike tilnærminger og innfallsvinkler om tema. Intervju en inneholdt en generell del som fikk frem hver enkelt lærers bakgrunn, skolen de jobber på, og generelt om vurderingspraksis i kroppsøving. Lærerne skulle så planlegge en serie skoletimer med vekt

---

på vurdering for å fremme elevenes læring på best mulig måte. Intervju to skulle kartlegge deres erfaringer med fordeler og ulemper med vurdering for læring, og intervju tre var et avslutningsintervju etter at timene de planla var gjennomført.

**Funn:** I starten av studien hadde lærerne en god forståelse om hvorfor vurdering formet en viktig del av deres lærerpraksis. Lærerne var åpne for og utforske hvilke muligheter de hadde med formative vurderingsstrategier. De erkjenner at å bruke vurdering i større grad i faget, vil hjelpe til at kroppsøving blir tatt mer seriøst av en større andel elever. Lærerne var alle enige at å legge for stor vekt på vurderingsformer i kroppsøving, slik at det blir et overordnet fokus på det, kan gjøre at faget mister gleden av bevegelse og moro i timene.

## 4.4 Artikkel 4

Artikkel nummer fire er skrevet av Ann MacPhail og John Halbert. Den ble publisert i 2010 med tittelen:

“We had to do intelligent thinking during recent PE’s students’ and teachers’ experiences of assessment for learning in post-primary physical education”

**Bakgrunn:** Ideen for denne forskningsartikkelen oppsto som et svar på behov om ytterligere støtte til lærere om temaet vurdering, med fokus på kroppsøvingspedagogikk, og virkningen av vurdering for læring. Studien involverte bruken av planleggingsverktøy for vurdering til bruk for lærere. Studiens krav til undersøkelsesenheterne var at de hadde lang arbeidserfaring, og et godt læringsmiljø i sin klasse.

**Metode:** Metoden MacPhail & Halbert (2010) har brukt er en kvalitativ forskningsstrategi, der de får tekstdata å analysere. Dette var en longitudinell undersøkelse, med tidsseriedesign. De sendte først ut et spørreskjema til over 700 elever og til 13 lærere, der de ønsket korte og

konsise svar. MacPhail og Halbert valgte ut i fra svarene de fikk en fokusgruppe lærere på to stykk, en kvinne og en mann brukt under alias «Aoife» og «Mark». Det ble også valgt ut to fokusgrupper av elever til undersøkelsen.

**Funn:** Forskningen opplyste lærerne at større vektlegging av planlegging av timene, resulterte i høyere grad effektivitet, noe som resulterte i mere engasjerte elever, da timene fremsto med klarere struktur. Lærerne forteller om at de ble mer bevisst på hjelpen planleggingsverktøy gir, noe som ga dem mer fokus for å rette timene i høyere grad mot kompetansemål og konkrete mål for det som skulle gjøres i timene. De rapporterte også at det å ha klare mål og en god vurderingspraksis av disse gjorde elevene mer målrettet underveis i en læringsprosess. Elevene deres rapporterte også at de følte en forbedring når lærerne nå rettet mer fokus rundt å presentere mål for timen, og hva de ble vurdert etter i hver enkelt time. En elev blir sitert i å si: «I hver time hadde vi et mål å jobbe for, i motsetning til tidligere, da vi ikke planla å oppnå noe som helst.»

## 5. Diskusjon

I denne oppgaven har jeg søkt meg frem til fire forskjellige forskningsartikler som har gitt meg informasjon fra det virkelige liv om mitt tema, vurdering i skolen. Disse vil hjelpe meg til å besvare min problemstilling. I dette kapitlet skal jeg drøfte forskningsartiklene opp i mot teori jeg presenterte i kapittel to, og med dette vil jeg komme frem til en konklusjon som forhåpentligvis kan svare på min problemstilling som er: **I hvilken grad kan formativ vurdering brukes for å fremme elevenes læring, i samsvar med kroppsøvingfagets formål?**

### 5.1 Inkludering av elever i egenvurdering

Det kommer frem i formålet for faget kroppsøving at det skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil, og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Utdanningsdirektoratet (s.a.a.) redegjør for fire vurderingsprinsipper for undervisvurdering, der et av dem er at elevene bør involvere seg i sitt eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, s.a.a.). I artikkelen til Leirhaug og Annerstedt (2015), «Assessing with new eyes?», ble 1486 elever stilt ovenfor uttalelsen «Jeg blir involvert i egenvurdering». Der svarte 31,2 % at de sjelden eller aldri blir involvert i egenvurdering i kroppsøvingen. På samme felt, fikk elevene oppfølgingsspørsmålet om hvor mange ganger i løpet av det daværende skoleåret, de hadde vurdert sitt eget arbeid i en egenvurdering.

51,1 % av elevene rapporterte at de aldri hadde vurdert sitt eget arbeid i faget kroppsøving. Disse resultatene kan ses på som urovekkende da det står skrevet i styringsdokumentet Opplæringsloven (2009) at elevene skal gjennomføre en egenvurdering for å reflektere over

egen læring og kompetanse (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Gunn Imsen (2009) støtter opp under dette, og mener at veiledning og motivering er kanskje den viktigste funksjonen vurderingen kan ha. Det må en eller annen form for tilbakemelding til for at eleven skal ha mulighet til å lære av sine handlinger (Imsen, 2009).

Det kommer tydelig frem i forskningen til Leirhaug og Annerstedt (2015) at det er altfor få elever som vurderer sitt eget arbeid i kroppsøvingstimene. Ut i fra teori, lovgivning og forskning om egenvurdering, ser vi at dette kan ha en positiv effekt på elevens læring. Det blir da et spørsmål om hva som bør gjøres for å få egenvurdering mer frem i lyset i tråd med høyere bruk av formativ vurdering. I teorikapitlet mitt viste jeg til Helle (2007) som henviser til Taube, som sier at elevmedvirkning i vurdering er et veldokumentert faktum at når elever tar ansvar eller kontroll over sin egen læring, så anstrenger de seg mer (Helle, 2007).

I artikkelen til Leirhaug & MacPhail (2015) intervjuet de kroppsøvingslæreren «Ronald» som innrømmet i prosjektet at han ikke hadde brukt formativ vurdering aktivt i undervisningen sin. Etter intervjuet prøvde han seg frem med å bruke egenvurdering i større grad. Han fikk elevene til å sette seg ned å skrive punkter om eget arbeid i timene, så gjorde han det samme, slik at de kunne ha en åpen dialog om elevenes arbeid opp i mot kompetansemålene. «Ronald» mener selv at det å lage læringsmål med basis i kompetansemålene hever elevenes læring (Leirhaug & MacPhail, 2015). «Ronalds» intensjon her, kan ses i sammenheng med vurderingskulturen skolen er i, der Kari Smith (2009) redegjør for at det viktigste i tilbakemeldingen ikke er karakteren, men den informasjonen eleven får tilgang til om arbeidet sitt, slik at den kan bli brukt til å forme videre læring (Smith, 2009).



---

## 5.2 En forståelse for hva som skal gjøres er en nødvendighet

Som lærer er man en rollemodell og en veileder for elevene. Brattenborg & Engebretsen (2013) mener at en viktig faktor for å fremme elevenes læring, er gode elevsamtaler og elevmedvirkning under undervisning- og vurderingsarbeidet (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det første undervisningsprinsippet for undervisningsvurdering til Utdanningsdirektoratet (s.a.a.) er at elevene forstår hva de skal lære, og hva som forventes av dem for måloppnåelse. Dette prinsippet blir også brukt i de ti prinsippene til The Assessment Reform Group, som Kari Smith (2009) henviser til prinsipp fem som sier at det er akseptert at elevene trenger å kunne *vurdere sin egen læring og forstå hvordan* de skal komme videre (Smith, 2009).

For at elevene skal kunne forstå hva de har i vente i kroppsøvingen, er det en forutsetning at kroppsøvingslærerne tar seg tid til å forklare i starten av hver time hvilke mål som er satt, både for enkelttimen og perioden. På denne måten vil eleven hele tiden være klar over hva som er grunnlaget for vurdering. Dette er også nedfelt i Forskrift til Opplæringsloven (2009), der det står at dette er noe som skal være kjent for eleven (Forskrift til Opplæringsloven, 2009).

I artikkelen av Petter Leirhaug og Ann MacPhail (2015) har de forsket på læreres bruk av formativ vurdering. Her har de intervjuet tre forskjellige kroppsøvingslærere og fått deres perspektiver på hvordan de bruker vurdering for læring. På «Leif» sin skole har de blitt enige i kollegiet hvordan de skal bruke vurdering i undervisningen, og har kommet frem til en felles løsning de synes fungerer for dem. På denne skolen gjennomfører de en test av det aktuelle aktivitetstemaet de skal ha, slik at eleven får erfart hva de skal sitte igjen med i slutten av kurset. Etter endt undervisningsforløp, avslutter de kurset med samme test. I veiledning til bruk av fysiske og tekniske tester sier Utdanningsdirektoratet (2009) at testing

bør bli brukt til læring, og ikke som en pekepinn til karaktersetting (Utdanningsdirektoratet, 2009). «Leif» forsvarer bruken av testing med at under undervisningsforløpet er det kontinuerlig formativ vurdering av arbeidet som gjøres av eleven, og at eleven her får gode muligheter til å reflektere over eget arbeid i en egenvurdering underveis. Eleven vet hva som er kriteriet for måloppnåelse, og kan dermed jobbe ut i fra egne forutsetninger.

Chroinin & Cosgrave (2013) skriver i sin artikkel at kroppsøvlingslærerne de intervjuet sa seg enig i at ved høyere fokus, og klarere retningslinjer på vurdering i faget, vil hjelpe til at kroppsøving vil bli tatt mer seriøst av en større andel elever (Chroinin & Cosgrave, 2013).

I artikkelen til MacPhail og Halbert (2010) ble to lærere oppfordret til å rette et større fokus på nøye planlegging av alle timer. Det resulterte i høyere grad effektivitet og mer engasjerte elever, da timene fremsto med klarere struktur. Bruken av planleggingsverktøy ga dem et høyere fokus på å bruke gitte kompetansemål, som de kunne konkretisere i mindre mål for timen. Klare mål og en god vurderingspraksis gjorde elevene mer målrettet for det som skulle gjennomføres. Elevene deres rapporterte også at de følte en forbedring når lærerne rettet et større fokus på å presentere mål for timen, og hva de ble vurdert etter i hver enkelt time. En elev blir sitert i å si: «I hver time hadde vi et mål å jobbe for, i motsetning til tidligere, da vi ikke planla å oppnå noe som helst.» (MacPhail & Halbert, 2010).

Leirhaug og Annerstedt (2015) støtter funnet i artikkelen til MacPhail og Halbert (2010), og kommer frem til i sin konklusjon av sin forskningsartikkel at større klarhet fra kroppsøvlingslærere om intensjonen for læring vil motivere elevene i større grad, og formativ vurdering vil da ha et større potensial for å gi faget en meningsfull erfaring for alle elever (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Dette kan ses i sammenheng med teorien til Smith (2009), der hun bruker begrepet fremovermelding som betegner hva som er bra, hva som bør forbedres og forslag til forbedring. Videre forklarer hun at det er vurdering for læring som former læring, og skaper bedre læring hos elevene og styrker læringsutbytte (Smith, 2009,

---

s.28). Vi kan se i funnene til MacPhail og Halbert (2010) og Leirhaug og Annerstedt (2015) at det å være nøye på å gi elevene en klar og god struktur for målet for opplæringen har en stor innvirkning på elevenes forståelse og deres engasjement. Formativ vurdering og begrepet fremovermelding styrkes også i Utdanningsdirektoratet (s.a.a.) vurderingsprinsipper, der prinsipp tre sier at læreren skal gi råd om hvordan elevene kan forbedre sitt arbeid. I styringsdokument som Opplæringsloven (2009) står det jo også svart på hvitt at eleven skal bli forklart hva som er målene for opplæringen, og hva som blir vektlagt for vurdering i forhold til elevens kompetanse (Forskrift til Opplæringsloven, 2009). Funnene til MacPhail og Halbert (2010), og Leirhaug og Annerstedt (2015) viser positive effekter ved å følge de retningslinjene.

### 5.3 Vurderingskulturen

Smith (2009) forteller i sin teori om to forskjellige vurderingskulturer som åpner for diskusjon i skolen. Testkultur og vurderingskultur kan gi to utfall for elevens oppfatning av faget, samt hvordan kroppsøvingslæreren planlegger timer og undervisningsforløp. Som jeg har nevnt tidligere skriver Utdanningsdirektoratet (s.a.b.), at testing bør være koblet til læring (Utdanningsdirektoratet, s.a.b.). Testing som vurderingskultur kommer frem i det Smith (2009) forklarer om det psykometriske paradigme, som har liten læringsverdi for eleven. Resultatet av læringsprosessen og prestasjonen til eleven kommer kun frem i tall og karakterer, og vil ikke ha noen behjelpelig effekt for fremtidig læring.

Slik formålet for kroppsøvingfaget er den dag i dag, står det skrevet at faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil, og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Som Ommundsen (2006) fremhever, er det å skape en læringsatmosfære som belønner elevene i form av at oppgaveklime, er det som gir grunnlag for motivasjon og positive følelser i

lærings situasjonen (Ommundsen, 2006). Ut i fra formålet for kroppsøving faget kan vi legge kroppsøving i dag til det Smith (2009) legger i den ipsative og kontekstuelle vurderingskulturen, der elevens fremgang er i fokus. Elevens tilbakemeldinger skal bli brukt til å forme egen fremtidig læring (Smith, 2009).

I artikkelen til Chroinin og Cosgrave (2013), forteller lærerne som deltok at de var enige at å legge for stor vekt på vurderingsformer i kroppsøving, slik at det blir et overordnet fokus på det, kan gjøre at faget mister gleden av bevegelse og moro i timene. Ser man dette i sammenheng med formålet i læreplanen vil det være motstridende da faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Som et resultat av prosjektet mener lærerne som deltok at elevene lærte mer i kroppsøvingstimene, og at dem selv utviklet seg som kroppsøvingslærere med vekt på vurderingspraksisen i faget (Chroinin & Cosgrave, 2013).

## 6. Konklusjon

I dette kapitlet vil jeg forsøke å utforme en konklusjon av studie. Problemstillingen min er: I hvilken grad kan formativ vurdering brukes for å fremme elevenes læring, i samsvar med kroppsøvingfagets formål?

I 2012 publiserte Utdanningsdirektoratet en endring i faget kroppsøving der innsatsen skal være en del av vurderingsordningen. Sammen med formålet for faget som sier at kroppsøvingfaget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, skal disse sammen danne grunnlag for et mestringsorientert læringsklima.

Det kommer frem at elever hele tiden søker anerkjennelse av sitt arbeid i kroppsøving. Hvis dette kun blir presentert i karakterer i form av tall og bokstaver faller interessen til elevene, samt at det vil stride mot formålet for kroppsøvingfaget. Formativ vurdering former fremtidig læring, og kan derfor ha en stor plass i faget som skal inspirere til livslang bevegelsesglede. Det virker som at lærerne som deltok i forskningen ikke tenkte mye over vurdering i planleggingsdelen. Det er en klar gjenganger i forskningsartiklene at når lærere rettet et større fokus på å presentere mål, vurderingskriterier og intensjonen for timen, ble elevene mere engasjert i undervisningen. Som en del av den formative vurderingen til eleven er det nedfelt i Opplæringsloven at eleven også skal ha en egenvurdering. Forskning og teori tyder på at egenvurdering har en stor verdi for elevens læring, da de vil anstrenge seg mer hvis blir tildelt ansvar for egen læring. En løsning for å fremme elevenes læring kan være å ha en mer åpen dialog mellom lærer og elev om undervisningen. Elever som blir hørt og sett av læreren vil føle en større trygghet og trivsel, og kan med det kjenne en større tilhørighet til faget, og muligens utvikle en livslang bevegelsesglede.

Vurdering i kroppsøving er en kontinuerlig utfordring man støter på i hverdagen som lærer. Læreren må ta hensyn til flere faktorer som for eksempel at hver elev er unik, med ulike

forutsetninger for læring. Med hensyn til funnene i denne studien, behøves det mere forskning på området knyttet til kroppsøvingspedagogikk.

---

## 7. Referanseliste

Arnold, P. J. (1980). *Movement, Physical Education and the curriculum*. Physical Education Review, 3(1), 14-17

Axelsson, Å. (2012) Litteraturstudie. I Granskär, M. & Höglund-Nielsen, B. (Red.). I Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård (s.203-220) Lund: Studentlitteratur

Brattenborg, S & Engebretsen, B. (2013) *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (2.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Forskrift til Opplæringsloven, FOR-2006-06-23-724. § 3

Haugen, R. & Bjerke, T. (2006) *Barn og unges læringsmiljø 1* (2.utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget

Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget

Høgskolen i Hedmark. (2015). *Retningslinjer for studentoppgaver ved Institut for idrett og kroppsøving*. Elverum.

Imsen, G. (2009) *Lærerens verden* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Johannesen, A. Tufte, P. og Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg). Oslo: Abstrakt Forlag

Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2015). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16.

Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640.

MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39.

Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.

Ommundsen, Y. (2006) Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I Sigmundsson, H. & Ingebrigsten J.E. (Red.) *I Idrettspedagogikk* (s.47-65) Oslo: Universitetsforlaget

Ringdal, K. (2013) *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget

Smith, K. (2009) I Vurdering i et dialogperspektiv. Frost, J. (Red). I *Evaluering – i et dialogisk perspektiv*

Utdanningsdirektoratet. (2012) «*Udir-08-2012- Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*». Lokalisert på:

<http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Lokalisert på

<http://www.udir.no/kl06/kro1-04/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving – kompetansemål*. Lokalisert på

<http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=583858936>



Utdanningsdirektoratet (s.a.a). *Vurdering*. Lokalisert på

<http://www.udir.no/Vurdering/>

Utdanningsdirektoratet (s.a.b). *Veiledning til læreplan*. Lokalisert på

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/4-Tematekster/Bruk-av-fysiske-og-tekniske-testar-i-kroppsoving/?read=1>