



Avdeling for folkehelsefag

Maren Andersen

## Bachelor

# Kroppsøving, et fag med vurdering for læring?

Physical education, a school subject with assesment for learning?

Faglærer i kroppsøving og idrettsfag

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI



# Sammendrag

*Forfatter*

Maren Andersen

*Oppgavetittel*

Kroppsøving, et fag med vurdering for læring?

*Problemstilling*

Hvordan tolker og praktiserer lærere vurdering for læring i kroppsøving?

*Teori*

Oppgaven tar for seg læreplaner, lovverk og ulike syn og teorier innen vurdering og læring. Noen begreper jeg går inn på er vurdering, læring og motivasjon.

*Metode*

Denne bacheloroppgaven er et samfunnsvitenskapelig litteraturstudium. Det vil si at konklusjonen er tatt ut ifra innhentet tidligere forskning.

*Resultat*

Jeg viser til 4 fagfellevurderte artikler i resultatdelen, alle artiklene har vinklet seg inn mot vurdering for læring.

*Konklusjon*

---

Vurdering for læring er et voksende tema og blir sett på som positivt og ønsket blant kroppsøvingslærere. Det tyder på at kroppsøvingslærere fortsatt har en vei igjen å gå før vurdering for læring finner en sentral plass i faget. Praktiseringen blant lærerne viser seg å være variert.

---

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	s. 3
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	s. 3
1.2 Problemstilling.....	s. 4
<b>2.0 Teori</b> .....	s. 5
2.1 Vurdering i skolen .....	s. 5
2.1.1 <i>Underveisvurdering og sluttvurdering</i> .....	s. 6
2.1.2 <i>Formativ og summativ vurdering</i> .....	s. 7
2.1.3 <i>Egenvurdering</i> .....	s. 7
2.2 Vurdering for læring.....	s. 7
2.2.1 <i>Prinsippene om vurdering for læring</i> .....	s. 8
2.2.2 <i>Hva er læring?</i> .....	s. 9
2.3 Kroppsøving som fag.....	s. 10
2.4 Motivasjon .....	s. 11
<b>3.0 Metode</b> .....	s. 13
3.1 Hva er metode?.....	s. 13
3.2 Hva er et litteraturstudie?.....	s. 13
3.3 Validitet og reliabilitet.....	s. 14
3.4 Søkeprosessen.....	s. 14
3.5 Styrker og svakheter.....	s. 16
<b>4.0 Resultat</b> .....	s. 17
4.1 Artikkel 1.....	s. 17
4.2 Artikkel 2.....	s. 19
4.3 Artikkel 3.....	s. 22
4.4 Artikkel 4.....	s. 23
<b>5.0 Diskusjon</b> .....	s. 25
5.1 Tilbakemeldinger.....	s. 25
5.2 Tilrettelegging.....	s. 25
5.3 Redegjørelse av kompetansemål.....	s. 26
5.4 Inkludering av eleven i vurderingsprosessen.....	s. 27
<b>6.0 Konklusjon</b> .....	s. 29
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	s. 30

---

# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

I denne bacheloroppgaven har jeg valgt å ta for meg hvordan lærere tolker og praktiserer vurdering for læring i kroppsøving. Dette er et tema som har blitt mye omtalt de siste årene og det virker som en vurderingsmetode som stadig er i vekst. Jeg, som skal ut i arbeidslivet som kroppsøvingslærer, ser på det som en nødvendighet å sette meg inn i vurderingspraksisen og hvordan ulike lærere tolker den. Dette for at jeg skal være tryggere på egen vurderingspraksis gjennom å få en bredere forståelse av vektleggingen og betydningen av de ulike vurderingskriteriene og hvordan jeg som kroppsøvings lærer kan gi elevene et optimalt utbytte av vurderingsprosessen.

En grunn til at jeg finner dette temaet svært interessant er at selve vurderingsprosessen i kroppsøving skiller seg ut fra andre fag og har vært mye omdiskutert de siste ti årene. Innsats har tatt mye av fokuset i debatter omkring vurdering i kroppsøving og er en av grunnene til at vurderingen i dette faget skiller seg ut fra andre fag i skolen. Når det gjelder vurdering av innsats velger jeg å se bort i fra dette, da det viste seg å være lite fagfelleverdert forskning på emnet.

Jeg tror også vurdering i kroppsøving skiller seg ut fra andre fag på grunn av blant annet formålet med faget:

*”Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.”* (Utdanningsdirektoratet, 2012. *Formålet med kroppsøving*).

For å få en forståelse av hvordan lærere vurderer elever i kroppsøving er det nødvendig å se på formålet med faget, samt å gå nærmere inn i læreplan og kompetansemål.

For å belyse dette temaet mener jeg det også er nødvendig å se på hvorfor elever i Norsk skole skal ha vurdering i kroppsøving, hva de får ut av vurderingen og hvilke regler som er satt av utdanningsdirektoratet i henhold til dette.

Jeg kommer til å se på ulike teorier som kan kobles til vurdering for læring. Blant annet hva Dewey sitt lærings syn sier om måter å lære på.

---

## **1.2 Problemstilling**

Formålet med dette litteraturstudiet er å få et svar på følgende:

Hvordan tolker og praktiserer lærere vurdering for læring i kroppsøving?

---

## 2.0 Teori

I dette kapitlet er målet å få frem informasjon som kan forklare og presentere temaer som sammen belyser vurdering for læring. Jeg kommer til å gå inn på elevers rettigheter gjennom forskjellige lovverk som lærere er pålagt å forholde seg til under sin vurderingspraksis og hva som kreves av elevene når det kommer til vurdering.

### 2.1 Vurdering i skolen

Vurdering er en faktor vi blir utsatt for allerede før vi begynner på skolen, under skolegangen og videre gjennom livet, i arbeidslivet og sosiale sammenhenger. I dagens samfunn blir vi vurdert av andre og oss selv, vi er også med på å vurdere andre mennesker vi møter på vår vei (Imsen, 2016). Vurderinger blir gjerne påvirket av andre og blir gjerne tatt ut fra faktorer som utseende, oppførsel og status. Den type vurdering jeg kommer til å gå inn på i denne oppgaven er den som blir brukt i skolen og som kalles for pedagogisk vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Ut ifra dette igjen deles det i skolebasert vurdering og elevvurdering. Skolebasert vurdering har som hensikt å utvikle skolen som helhet og tar utgangspunkt i resultatene til elevene i skolen i forhold til kompetansemål og politiske standpunkter. Elevvurdering tar utgangspunkt i den enkelte elevens arbeid og måloppnåelse ut ifra det eventuelle fagets kompetansemål (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er elevvurdering som blir fokusert på i denne oppgaven.

Hensikten med vurdering er presisert i opplæringsloven (2009) i paragraf 3-2. *Formålet med vurdering:*

*”Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane, praksisbrevkandidatane og lærekandidatane”* (Lovdata, 2009).

Alle elever i offentlig grunnskole i Norge har rett til vurdering. Denne retten innebærer blant annet at elevene har rett til undervisningsvurdering, sluttvurdering samt en dokumentasjon av opplæringen. Målene for opplæringen og hva som blir vektlagt av elevens kompetanse under



---

opplæringen skal være kjent for eleven. I den norske skole starter vurdering med karaktersetting fra og med 8. trinn, all vurdering før det skjer uten karaktersetting (Lovdata, 2009).

Bakgrunn for vurderingen i de ulike fagene er basert på fagenes kompetansemål fra læreplanen. Forutsetningene til den enkelt elev, fravær eller annet knyttet til elevens orden og atferd skal ikke trekkes inn i vurderingen i fag, men i faget kroppsøving skal elevens innsats være en del av vurderings grunnlaget (Lovdata, 2009).

### **2.1.1 Undervegsvurdering og sluttvurdering**

Underveisvurderingen skal brukes som et verktøy i læreprosessen. Det skal gi et grunnlag for tilpasset opplæring og fremme elevens utvikling av kompetanse i faget. Vurderingen kan være både skriftlig og muntlig og elevene har rett til minst en underveisvurdering i halvåret (Lovdata, 2009). I denne vurderingen skal elevene få konkrete, saklige og grunngitte tilbakemeldinger i forhold til sin faglige utvikling og veiledning i forhold til hvordan de kan jobbe seg nærmere kompetansemålene. I denne prosessen er det viktig at læreren er fokusert på å bevisstgjøre og motivere eleven til å utvikle seg (Lovdata, 2009). I underveisvurderingen kan man se betydningen av at eleven forstår vurderingen som en del av undervisningen (Lillejord, Manger, Nordahl, 2013).

Sluttvurderingen skal gi informasjon om elevens oppnådde kompetansenivå ved avslutningen av opplæringen. Den skal ha et grunnlag i dokumentasjon og sertifisering. Denne vurderingen blir blant annet brukt i standpunktkarakterer og eksamenskarakterer (Lovdata, 2009). En sluttvurdering vil derimot ikke si at eleven blir testet opp mot alle kompetansemål i det aktuelle faget på slutten av opplæringen. Det er vanlig å gjøre seg ferdig med vurderinger av elven i ulike emner underveis av opplæringen i faget og bruke informasjon fra disse emnene som en del av sluttvurderingen (Lovdata, 2009). Imsen oppsummerer det veldig enkelt med at en sluttvurdering ikke er gjennomsnittet av elevens tidligere karakterer i faget, men er basert på en kvalitativ vurdering av elevens samlede sluttkompetanse (Imsen, 2016). Elever og foresatte har rett til å klage på eventuelle sluttkarakterer og det er derfor viktig at lærere sørger for at et strukturert vurderingsgrunnlag ligger til rette for å grunnngi sluttvurderingen (Imsen, 2016).

---

## 2.1.2 Formativ vurdering og Summativ vurdering

I den formative vurderingsmetoden er det elevens utvikling som står i fokus. Her skal eleven få informasjon som skal belyse hvordan han/hun kan arbeide for å utvikle seg (Lauvås & Handal, 2014). Læreren skal altså hjelpe eleven i sin læringsprosess og det kalles gjerne vurdering *for* læring (Lauvås & Handal, 2014).

Målet med den summative vurderingen er å bedømme elevens kompetanse i det aktuelle faget. Denne type vurdering blir gjerne praktisert gjennom eksamensoppgaver eller halvårsprøver (Lauvås & Handal, 2014). Det blir en måte å kontrollere og rangere elevens kompetanse nivå og kalles gjerne for vurdering *av* læring (Lauvås & Handal, 2014).

For retten til både den formative vurderingen og den summative vurderingen stilles det krav til at elevene møter opp til undervisningen. Dette blir regulert av en fraværsgrense som stiller krav til at elevene skal være til stede en viss prosent andel for å ha rett til vurdering i faget (Kunnskapsdepartementet, Rundskriv, 2016).

## 2.1.3 Egenvurdering

Egenvurdering går ut på at eleven skal øve seg på å forstå hva som forventes gjennom et samarbeid med lærer og at de sammen kan tilrettelegge gode læringsstrategier som fremmer elevens videre utvikling for å nå kompetansemålene (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Forskrifta til opplæringsloven forklarer enkelt hovedmålet med egenvurdering, gjennom paragraf 3-12;

*”Egenvurderinga er ein del av underevgsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven, lærlingen og lære kandidaten reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling”* (Forskrift til opplæringslova, 2009)

## 2.2 Vurdering for læring

Vurdering for læring, formativ vurdering og underevsvurdering glir noe inn i hverandre og blir gjerne omtalt om hverandre. Målet med vurdering for læring er at elevens kompetanse i

---

faget skal utvikles og forbedres, gjennom tilbakemeldinger og vurderinger som virker inn på elevens motivasjon til å gjøre en innsats i sin faglige progresjon (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

*”Gjennom underveisvurderingen får lærer eller instruktør og elever eller lærlinger informasjon om den faglige utviklingen. Når vurderingsinformasjonen brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen, kalles det vurdering for læring” (Udir, 2014).*

Under praktisering av vurdering for læring er det viktig at læreren er fokusert på detaljer og ser hver elev (Lillejord, Manger, Nordahl, 2013). Dette krever tid og at læreren er dedikert til at elevene skal følge med og forstå. Dette går gjerne på utover klasseledelsen og for at undervisningen skal bli optimal kreves det god faglig og didaktisk planlegging av læreren. Det krever også gjerne vurdering både underveis og etter undervisningen (Lillejord, Manger, Nordahl, 2013).

For å fremme vurdering for læring er det essensielt at skolene er dedikerte. Det hviler et ansvar på skoleledelsen for å fremme dette etter det ble presisert (Udir, 2014) at vurdering for læring skal ha et økt fokus i skolen. Skolekultur sier noe om skolens felles normer og verdier, og at skoleledelsen skal arbeide for å bygge opp en organisasjonskultur som fremmer et godt læringsmiljø gjennom at felleskapet har samme forståelse av mål, verdier, regler og rutiner (Imsen, 2016).

### **2.2.1 Prinsippene for vurdering for læring**

For å gi gode og læringsfremmende tilbakemeldinger, kreves det at man har noen grunnleggende rutiner i undervisningen (Lillejord, Manger, Nordahl, 2013). Gjennom utdanningsdirektoratet blir det presentert fire nøkkel prinsipper som lærere skal bruke for å nå disse rutinene, når det kommer til vurdering for læring. Disse prinsippene har kommet til grunne gjennom analysering av forskning som har blitt gjort i forbindelse med vurdering og læring (Udir, 2014).

*”1. Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. ”*

*”2. Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen”.*

---

*”3. Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.”*

*”4. Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling” (Udir, 2014. Prinsipper for undervisvurdering).*

Det er også redegjort for lignende prinsipper for vurdering for læring av Wiliam og Leahy (2015). Det er tre grunnleggende spørsmålene som stilles av vurdering for læring- Hvor går eleven? Hvor er eleven akkurat nå? Hvordan kommer eleven dit? (Wiliam & Leahy, 2015). Gjennom disse spørsmålene er ønsket å få svar på hvordan eleven jobber for å lære, hvor elevens kompetanse står der og da og hvordan eleven skal jobbe videre for å utvikle seg. For å tilegne seg svarene på disse spørsmålene har Wiliam kommet med 5 prinsipper som han beskriver som et verktøy for at lærere skal praktisere vurdering for læring;

1. Punkt nummer en sier at læreren skal klargjøre og dele læringsintensjoner med elevene (Wiliam & Leahy, 2015).
2. Skape effektive klassesdiskusjoner, oppgaver og aktiviteter som fremkaller bevis på læring (Wiliam & Leahy, 2015).
3. Gi tilbakemeldinger som beveger elevens kompetanse fremover (Wiliam & Leahy, 2015).
4. Aktivere elever som læringsressurser for hverandre (Wiliam & Leahy, 2015).
5. Aktivere elever som eiere av egen læring (Wiliam & Leahy, 2015).

Disse punktene er altså lagt til rette for at lærere skal kunne bruke de som verktøy for å praktisere vurdering for læring.

### **2.2.2 Hva er læring?**

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk utdannings filosof som var med på å danne et grunnlag for et ekspanderende utdanningssystem (Imsen, 2016). Han så på kunnskap og læring som en endeløsprosess uavhengig om det var i,- eller utenfor skolen. (Imsen 2016).

*”Læring er noe aktivt. Kunnskap kan ikke uten videre bli brakt inn i eleven utenfra. Læring er at eleven når ut over det han kan, og det innebærer en prosess som starter innenfra”* (Dewey, referert i Imsen, 2016, s. 148).

*”Det er når et individ forstår sammenhengen mellom handlingen og resultatet av den, at en lærer noe”* (Dewey, referert i Imsen, 2014, s. 45).

---

Ut ifra dette mener Dewey at man ikke lærer noe ved ytre stimulering, men at læring krever at man gjør seg erfaringer som et resultat en aktivitet eller en handling.

Når vi ser på vurdering i forhold til elevens læring vil ikke en gitt karakter i seg selv føre til at eleven opplever særlig læring (Udir, 2014). Men gjennom tilbakemeldinger derimot kan læring skje (Smith, 2009).

*«Når elevene bare får karakter uten mer informasjon om hvordan de skal komme seg videre, fører det ikke 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....»* (Black & William, 1998, 2006, referert i Smith, 2009, s. 24).

## **2.3 Kroppsøving som fag**

For å forstå vurderingsprosessen i kroppsøving skal jeg ta for meg formålet med faget, da vurderingsprosessen skal samsvare og spille oppunder dette.

I følge læreplanen er hensikten med kroppsøving i skolen å skape inspirasjon til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Elevene skal gjennom et vidt utvalg av lek, idrett, dans og friluftsliv føle mestring, utvikle allsidighet og bli kjent med egen kropp og dens grenser. De skal få et innblikk i aktivetskulturer og kroppsidealene som spiller inn på helse, ernæring, trening, livsstil og selvbilde. Ved at kroppsøving er et sosialt fag gjør det at det er en god plass for å gjøre elevene bevisst på fair play, ha respekt for hverandre og samarbeide. Dette mener læreplanen er viktig. Elevene skal lære hva egeninnsats vil utgjøre når det kommer til å oppnå ulike mål (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Utdanningsdirektoratet presenterte 13. August 2012, den reviderte læreplanen som er den gjeldende læreplanen for både grunnskole og videregående opplæring også i dag. Med denne kom det på nytt endringer av vurderingsformen i kroppsøving. Innsats, ferdighet og kunnskap skal vektlegges i vurderingen (Udir, Rundskriv, 2012). I rundskrivet ble det satt et økt fokus på underveisvurdering. Brattenborg (2013) sier at underveisvurderingen skal være et verktøy i læringsprosessen som skal videreutvikle kompetansen i faget og at det dermed blir en form av vurdering for læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ut ifra dette kan vi si at skolens utvikling er med på å fremme vurdering for læring.

---

Pedagogen Peter Arnold (1980) bruker begrepene læring i bevegelse, læring om bevegelse og læring gjennom bevegelse når han skal beskrive kroppsøving i skolen.

Læring i bevegelse sier noe om at kroppsøving er et fag som skal skape bevegelsesglede. Dette skal skje gjennom at elevene skal gjøre sitt beste utfra sine forutsetninger, vise respekt for hverandre (Ommundsen, 2008). Dette kan man trekke linjer til i forhold til læreplanen, hvor elevens innsats skal bli lagt vekt på under lærerens vurdering og planlegging i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Læring om bevegelse tar for seg at elevene skal tilegne seg kunnskap gjennom faget kroppsøving. Kunnskapen kan tilegnes gjennom teori og erfaring av blant annet bevegelsesmønstre, friluftsliv, livstil, helse og kropp (Ommundsen, 2008). Dette kan vi koble opp mot kompetansemålene i kroppsøving som sier noe om hva elevene skal lære (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Læring gjennom bevegelse går ut på nytteverdien av å være i bevegelse, dette kan blant annet være at elevene tilegner seg nye ferdigheter de har bruk for eller at de forbedrer sin helse (Ommundsen, 2008). I forbindelse med at overvekt har vært et øktende folkehelse problem har politikere tidligere brukt det som en begrunnelse for at vi har kroppsøving i skolen. Dette kan skape et for stort fokus på nytteverdien med kroppsøving og ta bort noe av fokuset med at det skal skape en livslang bevegelsesglede (Ommundsen, 2008).

Læreren skal lage et grunnlag for vurderingen av elevene ut fra læring i, læring om og læring gjennom bevegelse (Ommundsen, 2008). Hvor mye læreren vektlegger hver faktor i forhold til hverandre varierer (Ommundsen, 2008).

## 2.4 Motivasjon

Motivasjon er en sentral og nødvendig del av hverdagen gjennom hele livet. Enten det er motivasjon for å stå opp om morgenen eller om det er motivasjon til å gjennomføre en treningsøkt en regnfull kveld, så er det motivasjonen som driver oss fremover i livet.

*”Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening” (Imsen, 2016, S 375).*

---

Vi deler inn indre og ytre motivasjon. Ved en indre motivasjon kan man si at man drives av nysgjerrigheten eller gleden ved det man holder på med. Det vil altså si at selve aktiviteten er for eleven motivasjon i seg selv (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

*”Vi mener at elevens motivasjon og engasjement best lar seg vekke og opprettholde ved å spille på deres nysgjerrighet, interesse for og glede ved å lære å mestre og ved å være i aktivitet”* (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 109).

Ved en ytre motivasjon blir man gjerne engasjert utfra fordeler man kan oppnå. Det kan blant annet være gode karakterer, annerkjennelse eller en premie (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Motivasjon er en viktig faktor når det kommer til vurdering for læring da motivasjonen er med på å aktivisere eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ommunsen (2006) redegjør for at det å skape motivasjon og positive følelser for elevene i forhold til læringssituasjonen er en stor del av en kroppsøvingslæreres jobb, ved å arbeide mot et læringsmiljø som belønner elevene gjennom et oppgaveklime som gir et grunnlag for elevenes motivasjon til læring (Ommunsen, 2006).

---

## 3.0 Metode

### 3.1 Hva er metode?

Min bachelor oppgave er en samfunnsvitenskapelig litteratur studie. I dette kapitlet kommer jeg til å gå inn på hva nettopp et litteratur studie er, hvordan jeg har arbeidet for å samle inn informasjon og data og hvorfor jeg har brukt nettopp de jeg har valgt. Jeg kommer også til å gå inn på hva validitet og reliabilitet er og hvorvidt min studie når opp til disse faktorene.

*”Å bruke en metode, av det greske ordet *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål”* (Johannessen, Tufte & Christoffersen. S. 29. 2011). Metode omhandler altså hvordan vi går frem for å innhente informasjon og hvordan informasjonen skal analyseres. Under prosessen grundighet, åpenhet og systematikk viktige faktorer for resultatet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011).

Vi deler inn i samfunnsvitenskapelig og naturvitenskapelig metode. Dette går i hovedsak ut på at under en naturvitenskapelig metode er det fenomener uten mulighet til å forstå seg selv eller sine omgivelser som undersøkes. En samfunnsvitenskapelig metode tar for seg menneskers meninger og oppfatninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011).

I samfunnsvitenskapelig forskning skiller også mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Under den kvalitative metoden er det ofte brukt intervjuer eller observasjoner av relativt få individer. Hensikten her er å få informasjon som går i dybden og gjerne sier noe om spesielle egenskaper ved fenomenet som undersøkes. En kvalitativ metode er altså et metode som er god å bruke om man undersøke et fenomen som man ønsker å få en grundig forståelse av. En kvantitativ metode er designet for å treffe flere individer og har gjerne en smalere innhenting av informasjon fra hvert individ. En vanlig metode å bruke her er gjerne spørreundersøkelser og er hensiktsmessig hvis man ønsker å tilegne seg informasjon om blant annet utbredelse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011).

### 3.2 Hva er et litteraturstudium?

I en litteraturstudie bruker man tidligere forskning og studier for å drøfte rundt et valgt område for å finne frem til den informasjonen man søker. Selve søkeprosessen er mest



---

aktuell i begynnelsen av studien for å avdekke hva som finnes av forskning omkring det man ønsker å tilegne seg informasjon om. Under innhenting av informasjonen er det essensielt å være kildekritisk, det vil si å vurdere hvor vidt informasjonen man leser er sann (Dalland, 2012). En rik kunnskap omkring teori og forskning er nødvendig for at man skal kunne sette en god problemstilling (Ringdal, 2013).

### **3.3 Validitet og Reliabilitet**

Validitet og reliabilitet er begreper som sier noe om hvorvidt forskningen er til å stole på. Validitet sier noe om gyldigheten og tar for seg om det forskningen måler, faktisk måler det den skal måle. Reliabilitet sier noe om forskningens pålitelighet, og tar for seg i hvilken grad flere målinger med samme målingsinstrument ender med det samme resultatet (Ringdal, 2013).

### **3.4 Søkeprosessen**

Jeg startet min søkeprosess på Oria, da dette er høgskolens søkemonitor. Her brukte jeg søkeordene ”vurdering for læring” og avgrenset resultatene til ”Fra fagfelleverdert tidsskrift”. Dette gav meg 446 treff. I dette treffet var det veldig mye forskjellig og spesifisert inn mot forskjellige enkeltfag, derfor la jeg til søkeordet ”kroppsøving” og hadde fortsatt avgrenset til fagfelleverderte artikler. Ut ifra dette fikk jeg seks treff og valgte ut to av artiklene som var relevante i forhold til mitt litteraturstudium.

De to artiklene jeg valgte å ta med meg videre var ”Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education” (Leirhaug, P. 2016) og ”It’s the other assessment that is the key’: three Norwegian physical education teachers’ engagement (or not) with assessment for learning” (Leirhaug, P. & Macphail, A., 2011). Jeg valgte å ta med meg disse to videre da de gikk spesifikt inn på vurdering for læring i kroppsøving.

En av de fire artiklene som ble valgt bort var artikkelen ”Spiller det noen rolle hvor barn lærer?” (Bjerva, T., Sigurjónsson, T., Solbakken, T., 2008), den omhandlet innlæring av kartkunnskaper i orientering, denne ble for spesifikt knyttet opp til orientering samtidig som hovedfokuset var på elevenes lærings arena og ble derfor valgt bort.

---

En annen artikkel som kom opp var skrevet av Berit Bratholm(2006) og omhandlet hvordan skolen jobber med digitale hjelpemidler som skal være med på å forbedre elevenes læring og arbeidsmåter. Denne ble heller ikke relevant for min problemstilling og ble derfor valgt bort.

Artikkelen ”Psykisk helse hos barn og unge- Om det som har vært, og det som må komme” (Ibabao & Tollefsen, 2008) Retter seg mot psykisk helsearbeid, dette var ikke relevant for min oppgave og jeg la bort artikkelen.

Den siste artikkelen som kom opp i søket mitt var ”Det første forgreiningspunktet: - Vidaregåande utdanningsval i ein norsk bygdekontekst” (Heggebø, K., 2014). Denne ble ikke tatt med videre fordi den rettet seg mot elever valg under søkeprosessen til videregående, karakternivå og sosiale faktorer rundt dette. Dette var ikke til hjelp for min oppgave.

Jeg trengte mer data for å kunne jobbe mot en oppgave som var reliabel og fortsatte derfor prosessen ved å søke videre i Oria gjennom å bruke søkeordene ”assessment for learning physical education” og avgrenset søket til ”fra fagfelleverderte tidsskrift”. Da endte jeg opp med 190 149 treff. Jeg hadde ikke mulighet for å lese igjennom alle disse og ville avgrense søket mitt mer. Jeg ønsket nyere forskning og ville ha noe som var gjort etter den reviderte læreplanen som kom i 2012, derfor satt jeg en avgrensing på artikler som var publisert mellom 2012-2017. Dette ga meg 87 143 treff, noe som også var for mye litteratur å lese gjennom. Jeg innsnevret derfor søket ytterligere ved å avgrense det til emnet ”Physical Education”, da det er vurdering for læring innen kroppsøving jeg er ute etter. Dette gav meg 1310 treff. Jeg skulle gjerne hatt mindre treff, da jeg følte at jeg ikke hadde mulighet til å gjennomgå alle disse artiklene, men jeg fant ikke fler avgrensninger som var relevante eller som kunne gjøres uten å miste noe som kanskje var relevant for den informasjonen jeg søkte.

Ut ifra disse treffene bladde jeg meg gjennom flere artikler og fant til slutt to som jeg valgte å ta med meg videre. Den første artikkelen jeg valgte å ta med meg videre var ” The implications of assessment for learning in physical education and health”, denne var skrevet av de to svenskene Bjorn Tolgfors og Marie Öhmam og publisert i 2015. Jeg vet at i sverige så har de lenge hatt en anderledes vurderings praksis i kroppsøving enn vi har i norge og konkluderte med at det ville være interessant å se forskjellene opp mot Leirhaugs forskning i norske skoler.

---

Den andre artikkelen jeg valgte å ta med meg heter “Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences” og ble publisert i 2013 av Tologfors og Öhmam fra Sverige. Denne artikkelen tok jeg med fordi den gikk inn på konsekvensene av vurdering for læring både for lærer og elev.

Den siste artikkelen jeg valgte å ta med valgte jeg fordi de uttrykket at de ikke ble brukt noe særlig vurderings strategier i grunnskolen og målet var å se resultatet av å i større grad ta i bruk dette. Artikkelen heter “Implementing formative assessment in primary physical education; teacher perspectives and experiences” og ble gitt ut i 2013 av Chronin og Cosgrave.

### **3.5 Styrker og svakheter**

Gjennom at jeg har tatt for meg fagfelleverdert forskning som er spesifikt rettet mot temaet vurdering for læring, mener jeg at det styrker denne oppgaven. Selvom alle artiklene er fagfelleverderte, må vi ta i betraktning at de er samfunnsvitenskapelige og formuleringer kan tolkes forskjellig av deltagere og forskere. Jeg var noe skeptisk til å bruke to artikler fra Leirhaug da jeg ville være sikker på at jeg fikk forskning med forskjellige perspektiver. Men på bakgrunn av at den ene artikkelen var en oppfølger til den andre, følte jeg at den gikk i dybden på temaet og at dette ble til en styrke i mitt litteraturstudie. Det at alle studiene er gjennomført i Europa, er et bevisst utvalg da jeg ville se på en nær vurderingskultur. Jeg mener at gjennom at jeg har brukt nyere forskning vil dette være med på å styrke oppgaven og gjøre den mer relevant.

Noe svakhet kan man trekke til mine feridgheter i Engelsk, da jeg ikke har noen spesiell kompetanse i dette. Alle artiklene jeg har trukket inn er skrevet på Engelsk og det kan tenkes at jeg ikke har klart å tolke all informasjon i artiklene optimalt, da det kan ha oppstått misforståelser i forhold til språket. Det kan tenkes at jeg på min vei i søkeprosessen har ekskludert fagfelleverdert stoff som kunne vært mer optimalt for denne oppgaven, da det er første gang arbeider med et litteraturstudie.

---

## 4.0 Resultat

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere den forskningen jeg har innhentet tidligere og gå inn på hva hver artikkel har kommet frem til og formidle det videre. Alle artiklene jeg har valgt å ta med er fagfellevurdert. Jeg vil senere sette disse resultatene opp mot hverandre og teorien som er brukt tidligere i oppgaven, for å få et grunnlag til å svare på min problemstilling om hvordan lærere praktiserer ”vurdering for læring” i kroppsøving.

### 4.1 Artikkel 1

#### *Tittel*

Assessing with new eyes? Assessment for learning in norwegian physical education.

#### *Forfatter og Bakgrunn*

Artikkelen ble publisert i 2015 og er skrevet av Petter E. Leirhaug og Claes Annerstedt. Bakgrunnen for oppgaven er at de mener det er for lite forskning på vurdering i kroppsøving. I studien tar de for seg elevers og læreres syn på vurderingen i kroppsøving etter den reviderte læreplanen kom og hadde med seg et fokus på vurdering for læring (Annerstedt & Leirhaug, 2015).

#### *Metode*

Metoden de har brukt for å tilegne seg informasjon i denne studien er både kvalitativ og kvantitativ. Den kvantitative forskningen ble utført gjennom et spørreskjema hvor 1486 elever, i aldersgruppen 15-19, fra seks forskjellige videregående skoler deltok (Annerstedt & Leirhaug, 2015).

De tok dataen fra denne undersøkelsen med seg videre og gjennomførte en ny studie som var kvalitativ og gikk mer i dybden på informasjonen de var ute etter. I denne studien valgte de å fokusere på kroppsøvingslærere fra de samme skolene som den kvantitative undersøkelsen ble utført. I alt deltok 23 lærere i alderen 24-61 år, alle hadde minst ett år med kroppsøving som en del av sin lærer utdanning (Annerstedt & Leirhaug, 2015).

---

## *Funn*

Gjennom denne forskningen fant de ut at flertallet av elevene som deltok ikke hadde kjennskap til kompetansemålene i kroppsøving (Annerstedt & Leirhaug, 2015). Utfra elevenes svar på skjemaet viste det seg også at vurderings praksisen de hadde erfart gjennom kroppsøving, ikke reflekterte de fire hovedprinsippene for vurder for læring (Annerstedt & Leirhaug, 2015).

I spørreskjemaet fikk elevene spørsmål om de viste hva kompetansemålene i kroppsøving var. På dette svarte 35,4% av eleven at de ikke hadde kjennskap til kompetansemålene, mens 13,9% svarte at de hadde lest dem på egenhånd (Annerstedt, Leirhaug, 2015). Med andre ord rapporterte nærmere halvparten av elevene i undersøkelsen at deres kroppsøvingslærer ikke delte læreplanens kompetansemål med dem. Senere i undersøkelsen rapporterte omkring halvparten av elevene at de aldri, eller bare en gang i året har snakket om kompetansemålene i kroppsøvings timene. Dette tror Annerstedt og Leirhaug mest sannsynlig er årets første time, når elevene vanligvis får generell informasjon om emnet og hvordan det er planlagt og organisert gjennom skoleåret (Annerstedt, Leirhaug, 2015). Et spørsmål jeg fant veldig relevant for min oppgave var om elevene hadde fått tilbakemeldinger fra kroppsøvingslæreren på hvordan de kan forbedre sin kompetanse. På dette svarte over 60% av elevene at, dette har de ikke har fått i det hele tatt, eller bare en gang. Elevene ble stilt spørsmål om de praktiserte egenvurdering i kroppsøving. På dette svarte 31,2% at de sjeldent eller aldri praktiserte egenvurdering i kroppsøving. Deretter fikk de spørsmål om hvor mange ganger i løpet av det pågående skoleåret de hadde brukt egenvurdering. På dette svarte 51,1 % av elevene at de ikke hadde praktisert egenvurdering (Annerstedt & Leirhaug, 2015).

Lærerne i alle skolene demonstrerte kunnskap om kompetansemålene i læreplanen og bevissther omkring endringene i vurderingsreglene som kom i 2012 (Annerstedt & Leirhaug, 2015). Flertallet av lærerne uttrykte at kompetansemålene var for vide til å være nyttige for å gi eleven en tilbakemelding (Annerstedt, Leirhaug, 2015). Flertallet mente også at elevene ikke klarer å forstå de forventede læringsutfallene direkte fra kompetansemålene. En av lærerne forklarte at han brukte kompetansemålene som en grunnmur og bygget de videre ved å sette opp mer konkrete læringsmål under dem (Annerstedt, Leirhaug, 2015).

---

I sterk kontrast til hva elevene svarte på hvor ofte de fikk tilbakemeldinger om hvordan forbedre sin kompetanse, i den tidligere forskningen, uttrykker kroppsøvlingslærerne at de kontinuerlig gir tilbakemeldinger til sine elever under kroppsøvingstimene. De sier også at de presenterer kompetansemålene for elevene i løpet av skoleåret (Annerstedt & Leirhaug, 2015).

En av lærerne forklarer i et intervju:

*“If you could log all the comments given in the lessons throughout a year, I think they all could become meaningful in the light of some of the competence aims. But, perhaps, I'm not good enough at communicating that all these feedback are part of the on-going assessment in PE, and feedback in relation to the overall competence aims”* (Annerstedt, Leirhaug, 2015).

Her kan vi se at læreren uttrykker at han gir tilbakemeldinger som er meningsfulle og at disse også mest sannsynlig er relevante opp mot kompetansemålene.

Det viste seg at kroppsøvlings lærerne uttrykket svært varierte forståelser og perspektiver av vurdering for læring. Den største forskjellen på elevenes og lærernes tolkning av vurdering for læring var i forhold til tilbakemeldinger som skulle fremme elevenes videre læring og utvikling. Forskningens resultater viser et begrenset bruk av prinsippene om vurdering for læring i kroppsøving, men imidlertid anerkjente de fleste lærerne at de følte et behov for å endre sin vurderingspraksisen i kroppsøving (Annerstedt & Leirhaug, 2015). Konklusjonen Annerstedt og Leirhaug (2015) kommer til er at en bedre kommunikasjon mellom lærer og elev i forhold til forståelse av kompetansemål og meningsfulle tilbakemeldinger som er med på å øke elevens videre læring er ønsket.

## **4.2 Artikkel 2**

*Tittel*

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

*Forfatter og bakgrunn*

---

Denne studien er utført i Norge av Petter E. Leirhaug og Ann MacPhail og publisert i 2015. Dette er en studie som fordyper seg i tre av lærerne fra Leirhaug og Annerstedt tidligere studie ” Assessing with new eyes? Assessment for learning in norwegian physical education”, som er beskrevet tidligere i oppgaven(Annerstedt & Leirhaug, 2015).

Vurderingsformen “vurdering for læring”, i forhold til den mer tradisjonelle formen “vurdering av læring”, har nylig fått økt fokus innen forskning og utvikling av kroppsøving som fag (Leirhaug, MacPhail, 2015). Vurdering for læring betraktes som grunnleggende for å styrke elevenes læring og utvikle lærernes undervisningspraksis, og på denne måten ses det på som et viktig element i kroppsøvingens fremtid (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Hovedmålet med studien er å finne ut hvordan vurdering for læring forstått av kroppsøvingslærere som prøver å integrere vurdering for læring inn i deres vurderingspraksis (Leirhaug & MacPhail, 2015).

### *Metode*

Dataene i denne forskningen ble innhentet på norske skoler, ved bruk av en kvalitativ metode. Leirhaug og Macphail observerte 23 kroppsøvingslærere fordelt på seks grupper (Leirhaug & MacPhail, 2015). Tre av lærerne begynte tidlig å snakke om vurdering for læring og viste interesse for temaet før det ble introdusert av forskerene. Dermed ble disse tre lærerne satt i fokus under studien(Leirhaug & MacPhail, 2015).

### *Funn*

De presenterer funn fra tre forskjellige lærere. Alle tre virker å være godt informert og bevisst om den reviderte læreplanen, vurderingsforskriften og formålene ved å innføre vurdering for læring. Det viste seg derimot at lærernes forståelse av nøkkelpriinsippene i vurdering for læring var noe begrenset (Leirhaug & MacPhail, 2015).

### *Leifs historie:*

Leif underviser på en videregående skole i Oslo sammen med Ronald. Han uttrykker at skoleledelsens støtte til vurdering for læring har vært skuffende og at skolepolitikken omkring tolkningen av temaet har vært manglende. Dermed hadde kroppsøvingslærerne på skolen blitt enige om en praktisering seg i mellom som skulle ha rom for vurdering for læring. De hadde fire hovedtemaer gjennom året og hvert tema ble startet med en

---

ferdighetstest og skulle avsluttes med en identisk ferdighetstest, hvor elevene skulle vise til kunnskaper eller ferdigheter. Leif begrunnet dette med at elevene fikk en formativ vurdering, gjennom tilbakemeldinger og en egenvurdering under den første testen frem til neste (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Ronald forteller:

For å fremme vurdering for læring hadde Ronald fokusert på egenvurdering. Etter elevene hadde gjennomført en oppgave beskrev eleven hva han/hun gjorde bra og hva han/hun mente at burde forbedres, det samme gjorde Ronald. Etterpå sammenlignet de notatene sine og eventuelle karaktersettinger og diskuterte dette (Leirhaug & Macphail, 2015). Han mener at gjennom dette har elevene fått innblikk i sin læring- og vurderingsprosess, noe som er i henhold til vurdering for læring. Når det gjelder tilbakemeldinger og veiledning støtter Ronald oppunder at det å formidle kompetansemålene øker elevenes læring og vei til utvikling. Han mener at det er lettere å gi god veiledning angående elevens vei for å oppnå kompetansemålene om målene er mer konkrete. Derfor er han bevist på å dele opp kompetansemålene og konkretisere de og deretter vidreformidle de som læringsmål for elevene. Han uttrykker til slutt at vurderingspraksisen i kroppsøving fortsatt kan bli mer effektiv og rettet mot elevens læring i faget (Leirhaug & Macphail, 2015).

Geir forteller:

Han uttrykker at skoleledelsens støttenivå angående vurderingspraksisen er bra, gjennom at de har muligheter til å diskutere og reflektere den med hverandre. Samtidig uttrykker han at skolens interesse i vurdering er stor og at den har nylig vært med i et nasjonal prosjekt for å utvikle vurderingspraksis (Leirhaug & Macphail, 2015).

Når han skal si noe om hvordan han fremmer vurdering for læring i sin praksis forklarer han at etter et endt tema i kroppsøving har de en ferdighetstest hvor elevene kan vise sin kompetanse og ferdigheter. Han presiserer at han gjør en mer omfattende vurdering, ikke bare ut fra ferdighetstesten (Leirhaug & Macphail, 2015). Dette begrunner han med at hvis en elev har en dårlig dag under testen så vil han ta elevens arbeidsprosess med i betraktning, om eleven tidligere har vist at han/hun har ferdighetene, dette forklarer han også til elevene. Han mener at gjennom å legge vekt på repetisjon og øving før testing praktiserer han vurdering for læring (Leirhaug & Macphail, 2015).



---

Leirhaug og MacPhail konkluderer med at det er et behov for at lærere har en grundig planlegging som gjør det mulig at kroppsøvingslæreren klarer å se hver elev og gi tilpasset opplæring. Elevene trenger veiledning til å ta på seg nye roller og et ansvar for sin egen læring (Leirhaug, MacPhail, 2015).

### 4.3 Artikkel 3

#### *Tittel*

The implications of assessment for learning in physical education and health

#### *Forfatter og Bakgrunn*

Studien er gjennomført av Bjørn Tolgfors og Marie Öhmam og publisert i 2015. Denne artikkelen omhandler vurdering for læring i kroppsøving i videregående skole. Formålet med studien er å undersøke de mulige konsekvensene vurdering for læring har for læreren, eleven og faginnholdet. Hovedmålet for studien var å presentere 3 ulike tilnærminger av vurdering for læring i kroppsøving og få lærernes syn på dette. Nummer en beskrives som ”styring gjennom frihet”, nummer to ”styring gjennom kontroll” og nummer tre ”styring gjennom dialog”. Ut ifra disse vinklingene forventer lærerne forskjellige ting fra eleven. Ut ifra ”styring gjennom frihet” forventes det at elevene når åpne mål ved selvegulering gjennom personlig ansvar og individuelle valg. I ”styring gjennom kontroll” skal elevene jobbe mot måloppnåelse ved konstruktiv tilbakemelding og bevisstgjørelse. I den tredje vinklingen ”styring gjennom dialog” blir elevene aktivisert som læringsressurser for hverandre gjennom fysiske aktiviteter etterfulgt av refleksjon i grupper (Tolgfors & Öhmam, 2015).

#### *Metode*

Det ble brukt en kvalitativ metode gjennom semi-strukturerte gruppeintervjuer. Deltagerne bestod av tre kvinner og tre menn som hadde erfaring fra å jobbe i svenske videregående skoler. Gruppeintervjuene ble spilt inn, transkribert (gjenngett ordrett) og analysert (Leirhaug & Macphail, 2015).

---

*Funn*

I sin konklusjon kommer de frem til at det er vanskelig å følge en bestemt oppskrift når det kommer til vurdering for læring. Dette på grunn av at for å oppnå en optimal tilnærming av vurdering for læring må man tilpasse det til eleven som individ for å finne en læringsprosess som fungerer for den eleven. De sier også at det gjerne er en blanding av de tre tilnærmingene av vurdering som læring som viser seg å fungere best (Leirhaug & Macphail, 2015). De presiserer at hvis vurderingen blir for spesifikt tilpasset den enkelte, kan det være et problem med sammenlignbarhet, noe som betyr at studentene ikke vil konkurrere på like vilkår for opptak til høyere utdanning. De stiller til slutt spørsmålet; men er jakten på sammenligning virkelig den største prioriteten for kroppsøvingslærere når de realiserer vurdering for læring, eller er det andre verdier som er viktigere når vi fremmer sunne borgere med varig interesse for ulike bevegelseskulturer? (Tolgfors & Öhmam, 2015).

#### **4.4 Artikkel 4**

*Tittel*

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

*Forfatter og Bakgrunn*

Bak denne studien som ble publisert i 2013 står Deirdre Ni Chroinin og Caitriona Cosgrave.

Å bruke vurdering for læring kan forbedre undervisningen og læringen i grunnskolen (Chroinin & Cosgrave, 2013). Det er imidlertid lite bevis for at vurdering for læring regelmessig blir brukt i kroppsøving på grunnskolen (Chroinin & Cosgrave, 2013).

Formålet med studien var å se resultater av å legge inn vurdering i praksisen til kroppsøvingslærere i grunnskolen og innhente informasjon om kroppsøvingslæreres tolkninger og syn på vurdering. Ut fra dette ønsket de å vidreutvikle kroppsøvingslæreres vurderingspraksis i grunnskolen (Chroinin & Cosgrave, 2013).

---

## *Metode*

Data ble innhentet gjennom kvalitativ forskning i form av intervjuer. Deltagerne i studien bestod av to grupper grunnskolelærere, en gruppe i Limerick og en gruppe i Dublin. Intervjudelen ble delt opp i en innledende del, hvor målet var å få innblikk i hver kroppsøvingslærers bakgrunn og grunnleggende om vurderingspraksis. Etter dette leverte lærerne inn undervisningsplaner som var planlagt med bevissthet om at vurderingen skulle bidra til elevenes læring i faget. Deretter startet de med intervjuer som hadde hensikt i å innhente informasjon om lærernes erfaringer i vurderingspraksis. Det siste intervjuet ble gjennomført etter lærerne hadde praktisert undervisningsplanene de tidligere hadde levert.

## *Funn*

Lærerne uttrykket gjennom de første intervjuene en interesse og forståelse for vurdering i kroppsøving (Chroinin & Cosgrave, 2013).

De mente at bruken av vurderingsstrategier økte kvaliteten på undervisningen og nivået på elevenes læring i kroppsøving (Chroinin & Cosgrave, 2013). Samtidig opplevde de at det bidro til en mer strukturert planlegging og praktisering av kroppøvingstimen for lærerne (Chroinin & Cosgrave, 2013). Betydningen av å bevisstgjøre lærere på en vurderingspraksis som samsvarer med innholdet i formål med kroppsøving viste seg å være stor. De uttrykket gjennom intervjuene i den avsluttende delen av studien at ved å bruke vurdering i kroppsøving i grunnskolen blir faget tatt mer seriøst av flere elever, men at ved å legge for stor vekt på vurderingen fryktet de at det kunne minske bevegelsesgleden i faget (Chroinin & Cosgrave, 2013).

---

## 5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg de ulike funnene jeg kom frem til i resultat kapitlet, deretter vil jeg koble de opp mot teorien jeg har tatt for meg i tidligere i oppgaven.

### 5.1 Tilbakemeldinger

Ut fra svarene Annerstedt og Leirhaug (2015) fikk gjennom sin kvantitative undersøkelse var det over halvparten av elevene som uttrykte at de opplevde manglende tilbakemeldinger fra sine kroppsøvingslærere, dette kan tyde på en svikt fra lærer når det kommer til både undervisvurdering prinsipp en og to (Udir, 2014) som sier at elevene skal få tilbakemelding på prestasjon og hvordan de kan forbedre seg. Kroppsøvingslærerne derimot hevdet at de gav elevene hyppige tilbakemeldinger underveis i opplæringen (Annerstedt & Leirhaug, 2015).

Dette kan tyde på at lærerne og elevene ikke hadde en god kommunikasjon i forhold til hva vurderingen og tilbakemeldingene skal inneholde. I denne situasjonen mener jeg at vi kan se en rød tråd opp mot hvor viktig det er at elev forstår undervisvurderingen som en del av undervisningen (Lillejord, Manger, Nordahl). Siden flere av elevene ikke har oppfattet tilbakemeldingene som lærerne mener de har gitt, kan det også tyde på at lærerne ikke har gjennomført undervisvurderingen i henhold til hva opplæringsloven (2009) sier om at tilbakemeldingene i undervisvurderingen skal være konkrete, grunngitte og redegjøre for hva som trengs for at eleven skal få en bedre oppnåelse opp mot kompetansemålene.

Når grunnskolelærerne i Chroinin og Cosgraves (2013) sin undersøkelse skulle ta i bruk formativ vurdering var de skeptiske til at for stor fokus på dette kunne undergrave bevegelsesgleden i kroppsøving (Chroinin & Cosgrave, 2013). Fokuset under undersøkelsen var på at lærerne skulle gi elevene tilbakemeldinger som var relatert til vurderingskriteriene. Det viste seg at de mente at dette hadde en positiv effekt på elevenes læring (Chroinin & Cosgrave, 2013). Ut ifra hva Dewey mener om at læring først skjer når et individ forstår sammenhengen av en handling og resultatet av handlingen (Imsen, 2014), kan vi tenke oss at ved at lærerne har bevisstgjort elevene på sine handlinger og startet en refleksjonsprosess gjennom tilbakemeldinger har elevenes læring økt.

### 5.2 Tilrettelegging

---

Undersøkelsen til Leirhaug og MacPhail viste tre lærere som uttrykket stor interesse for vurdering for læring i kroppsøving i oppstarten av undersøkelsen (Leirhaug, MacPhail, 2015). Men det kan se ut som at ingen av lærerne koblet det konkret opp mot de fire hovedprinsippene for underveisvurderingen (Udir, 2014), samtidig som to (lærere fra samme skole) av tre uttrykket manglende støtte fra skoleledelsen omkring temaet (Leirhaug, MacPhail, 2015).

Ut fra dette kan vi stille oss kritiske til om skoleledelsen på deres skole opprettholder sitt ansvar om å legge til rette for at skolen har felles forståelse av læringsmiljø, mål, regler og rutiner (Imsen, 2016). Det kan tenkes at ved en bedre kommunikasjon mellom lærerne og skoleledelsen kunne retningslinjer, felles tolkning og rutiner kunne ført til en bedre utførelse og bevissthet angående vurdering for læring.

Den siste læreren, ”Geir” i Leirhaug og MacPhails (2015) undersøkelse uttrykket at han var fornøyd med skolens- og kroppsøvingskollegaers støttenivå når det kom til vurderingspraksisen, og at de har klare mål for skolens vurderingspraksis (Leirhaug & MacPhail, 2015). Dette står i god tråd til hva som er forventet av skolen som organisasjon (Imsen, 2016). Til tross for at skolen har felles mål for vurderingspraksisen snakker ikke ”Geir” konkret om prinsippene om vurdering for læring. Men de kommer noe til syne ved at Geir viser til at han er bevisst på den formative vurderingen underveis, blant annet gjennom at han uttrykker at han er mer opptatt av prinsippet om at ”øvelse gjør mester” enn selve resultatet en elev får på en avsluttende ferdighetstest (Leirhaug & MacPhail, 2015). Til tross for at han uttrykker dette, presiserer han ingen andre konkrete vurderingsformen utenom bruk av ferdighetstest (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Når grunnskolelærere ble introdusert til tankegangen og prinsippene om vurdering for læring (Chroinin & Cosgrave, 2013) ble de bedt om å planlegge sine kroppsøvings timer ut ifra dette. Det resulterte til at lærerne opplevde timene som mer effektive og at det førte til en økt læring. Ut ifra dette kan det tenkes at om skoler er mer bevisst på å redegjøre for hvordan vurdering for læring praktiseres kan utførelsen bli av bedre kvalitet. Jeg tror også at dette trolig kan ha en virkning på elevenes motivasjon og øke deres innsats. Gjennom at de får klare tilbakemeldinger og god veiledning opp mot klare mål vil de mest sannsynlig oppleve økt mestring ved å være bevisst på egenfremgang.

### **5.3 Redegjørelse av kompetansemål**

---

Gjennom opplæringslova (2009) blir det presisert at elevene skal kjenne målene og hva som blir vektlagt under opplæringen og vurderingen i hver fag. Det er derfor viktig at lærere er bevisst på å presentere kompetansemålene slik at elevene forstår de. Gjennom undersøkelsen til Leirhaug og Annerstedt uttrykker nærmere halvparten av elevene at de ikke har kjennskap til kompetansemålene i kroppsøving eller at de har lest de på egenhånd (Annerstedt & Leirhaug, 2015). Gjennom at kroppsøvingslærerne på samme skole senere rapporterer at de presenterer kompetansemålene for elevene i kroppsøving (Annerstedt & Leirhaug, 2015), kan det tenkes at de ikke er presise og tydelige nok når de legger frem målene. Vi kan se i prinsippene for vurdering for læring (Udir, 2014) at det blir lagt vekt på betydningen av at elevene skal forstå hva de skal lære. Det er essensielt at elevene har en forståelse for målene de skal jobbe mot for å kunne oppnå en god progresjon i sin læringsprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

## **5.4 Inkludering av eleven i vurderingsprosessen**

Det er satt klare kriterier på at elevene skal ta del i vurderingsprosessen gjennom egenvurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Gjennom nøkkelprinsippene for vurdering for læring som er gitt av Utdanningsdirektoratet og nøkkelprinsippene som Wiliam og Leahy (2015) presenterer, kan vi trekke ut noen som indikerer at egenvurdering er en vei til vurdering for læring. Gjennom punkt nummer fire i utdanningsdirektoratet sine prinsipper er det uttrykt at gjennom å vurdere eget arbeid og utvikling, skal eleven være deltagende i sitt læringsarbeid (Udir, 2014). Wiliam og Leahy(2015) sier i punkt nummer fem av sine prinsipper at eleven skal bli aktivert som eier av egen læring. De mener at gjennom at eleven selv er delaktig i å sette mål og planlegge videre læringsprosess vil det føre til økt motivasjon og læring for eleven (Wiliam og Leahy, 2015).

I Annerstedt og Leirhaugs (2015) kvantitative undersøkelse uttrykker 31,2% av elevene at de aldri eller sjeldent praktiserer egenvurdering i kroppsøving. På spørsmålet om hvor ofte de hadde hatt egenvurdering i kroppsøving løpet av de pågående skoleåret, svarte 51,1 % aldri (Annerstedt & Leirhaug, 2015). Dette svaret kan virke skremmende da det i opplæringsloven (2009) er presisert at eleven skal ha minst en egenvurdering i løpet av skoleåret (Forskrift til Opplæringsloven, 2009).

Når ”Leif” skal forklare hvordan han bruker egenvurdering som en tilnærming til vurdering for læring, kommer det frem at denne vurderingen ofte blir summativ. Altså egenvurderingen

---

skjer på slutten av et tema hvor eleven skal reflektere over hva som var bra/kunne forbedres og eventuelt sette en karakter (Leirhaug & MacPhail, 2015). Dette kan være noe uheldig da eleven ikke får brukt vurderingen sin til å forbedre seg i temaet sitt, men derimot kun sitter igjen med et bilde på sin kompetanse.

”Ronald” som deltar i undersøkelsen til Leirhaug og MacPhail (2015) er klar på at han gjennom å bruke egenvurdering i kroppsøvingstidene fremmer vurdering for læring. Han beskriver egenvurderingsprosessen som at eleven gjennomfører en oppgave, etter dette beskrev eleven hva han/hun mente kunne bli gjort bedre og hva som kunne forbedres (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Vi kan se en litt annen type tilnærming av å inkludere eleven i vurderingsprosessen gjennom Tolgfors og Öhmam (2015) sin forskning. Når lærerne brukte ”styring gjennom frihet” skulle elevene bidra til å sette konkrete mål for læringsprosessen. Elevene fikk ikke full frihet til å velge målene helt selv, da lærerne mente at for at denne type inkludering av elevene i vurderingsprosessen krevde et samarbeid mellom lærer og elev for at det skulle få en god virkning på læringsutbytte (Tolgfors & Öhmam, 2015).

Ved å skape et undervisningsmiljø hvor elevene føler eierskap til sin læring utfyller dette Wiliam og Leahys (2015) prinsipp fem for vurdering for læring, som sier at lærerne skal aktivere elevene som eiere av egen læring (Wiliam & Leahy, 2015). Det kan tenkes at gjennom at elevene blir deltagende i vurderingsprosessen så skaper det at de føler et eierskap til sin læring og at dette kan ha en positiv effekt på elevenes motivasjon. Det kan tenkes at det at lærere er bevisst på å motivere elevene er en av de viktigste faktorene for å skape læring, da motivasjon er det som forårsaker aktivitet, holder den ved like og gir den mening (Imsen, 2016).

---

## 6.0 Konklusjon

Ut ifra resultatene og funnene fra forskningen jeg har benyttet meg av, tyder det på at lærerne er bevisst på at vurdering for læring i kroppsøving i sin praksis.

Når det gjelder å tolke vurdering for læring, er det tydelig at lærere tolker dette på forskjellige måter. I stor grad viser lærerne gjennom dybdeintervju at de følger prinsippene til Utdanningsdirektoratet (2014). Men det kan se ut til at flere intervjuobjektene blandet noe sammen summativ vurdering med formativ vurdering.

Når det gjelder praktisering av vurdering for læring kan det virke som at flere lærere mener at de praktiserer dette på en god måte, mens elever svarer at de i forholdsvis liten grad har fått god nok underveisvurdering for å oppnå kompetansemålene.

Grunnen til at praktiseringen av vurdering for læring kan virke så forskjellig fra lærer til lærer er at de oppfatter vurderingen den på ulike måter. En annen grunn kan være at det er arbeidskrevende og tidkrevende, slik at det er vanskelig å praktisere denne type vurdering innenfor skolens gitte tidsrammer.

Det som er helt sikkert ut ifra artiklene jeg har funnet er at lærere tolker og praktiserer vurdering for læring forskjellig. Men til tross for dette så har vi ingen garanti på at det ville blitt praktisert likt dersom alle lærerne hadde samme tolkning. Alle elever har i henhold til opplæringsloven (2009), rett til tilpasset opplæring og dermed må vurdering for læring tilpasses den enkelte elev.

Kildekritikk



---

## Litteraturliste

Annerstedt, C., Leirhaug, P.E. (2015). "Assessing with new eyes? Assessment for learning in norwegian physical education." *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: 10.1080/17408989.2015.1095871

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

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

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Forskrift til Opplæringslova (2009). *Lovdata.no*, Lokalisert på:

[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

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

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (5. Utg). Oslo: universitetsforlaget.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (5.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

---

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Chrstoffersen, L. (2010). *Intruduskjon til samfunnsvitenskapelige metode* (4. Utg). Oslo: Abstakt forlag AS.

Lauvås, P & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Leirhaug, P.E., and 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. DOI: 10.1080/13573322.2014.975113

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1 : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap : Undervisning og læring* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Ní Chroínín, D., and C. Cosgrave. (2013). “Implementing Formative Assessment in Primary Physical Education: Teacher Perspectives and Experiences.” *Physical Education and Sport Pedagogy* 18 (2): 219–233. DOI: 10.1080/17408989.2012.666787

Ringdal, Kristen (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. Utg.). Bergen : Fagbokforlaget

---

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

Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus. (1998). *Kroppsøving på grunnskolen ungdomstrinn – en veiledning med og uten karakter*. Oslo: Eksamenssekretariatet

Ommundsen, Y. (2008). *Kroppsøving: Danning eller helse?* I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og felleskap*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

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

Ommundsen, Y. (2005) *Kroppsøving: Aktivitet eller læring?: Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser*. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Ommundsen, Y. (2008). *Kroppsøving: Danning eller helse?* I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: Mellom individ og felleskap* (s.193 – 208). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Rett til vurdering. (2009). Kapittel 3. *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

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

---

Tolgfors, B., Öhmam, M. (2015) *The implications of assessment for learning in physical education and health*. The Faculty of Medicine and Health, Örebro University, Örebro, Sweden. DOI: <https://doi-org.ezproxy.hihm.no/10.1177/1356336X15595006>

Utdanningsdirektoratet. (2012). Rundskriv Udir-08-2012 – *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Lokalisert 13.02.17 på: <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2012). Læreplan i kroppsøving. Lokalisert: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2014). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Lokalisert 23.04.17 på: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vurdering/fire-prinsipper/>

Vinje, E. (2008). *Vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Pod-media AS

William D, Leahy S (2015) *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K–12 Classrooms*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.