



Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Harald Tronsli

Masteroppgave

«Helt konkret er det den samtalen, en til en»

En kvalitativ studie om
lærernes forståelse av elevvurdering i kroppsøvingsfaget

«It's the conversation, one to one»

A qualitative study of
teachers' understanding of student assessment in physical education

Master i kroppsøving og idrett

2022

Forord

Denne oppgaven er skrevet på bakgrunn av min erfaring med elevvurdering i kroppsøvningsfaget, spesielt vurderingen som blir gjort underveis i timene. Etter å ha studert master i kroppsøving og idrett med fordypning i kroppsøving og kroppsøvningsdidaktikk på Høgskolen i Innlandet, avdeling Elverum, har jeg tilegnet meg mye kunnskap, samtidig som jeg har opparbeidet meg en del nysgjerrighet rundt temaene jeg tar opp i oppgaven.

Uten hjelp fra andre ville ikke jeg vært i stand til å ferdigstille oppgaven. Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder, Eirik Aarskog, som har gitt meg råd og retningslinjer til oppgavens struktur, innhold, akademisk språk og faglig relevans, og ikke minst gitt meg nye gode kunnskaper innen kroppsøvningsfaget. Til tross for at du noen ganger har måttet sende meg et skritt tilbake for å ta to skritt frem har du fått meg til å opprettholde min motivasjon og inspirasjon til å skrive oppgaven gjennom hele løpet.

Videre ønsker jeg å takke avdelingsleder på skolen som tok meg imot med åpne armer. Dette gjorde en relativt krevende rekruttering av informanter helt smertefritt med din og informantenes hjelp. Jeg vil også derfor takke informantene som deltok på intervjuene, måten de satte av tid i skoletiden til å si seg villig til å delta på et intervju med en ukjent masterstudent. Takk for gode samtaler.

Til slutt ønsker jeg å takke venner og medstudenter som har vært med på denne reisen, som har bidratt med gode faglige diskusjoner og samtaler som virkelig får deg til å reflektere. Jeg vil også takke familie som har vært der og støttet meg med motivasjon og til tider deling av frustrasjon fra min side.

Elverum, 21.10.2022

Harald Tronsli

Sammendrag

Hensikten med denne kvalitative studien er å få en innsikt i hvordan kroppsøvingslærere på VGS forstår og praktiserer undervisvurdering i kroppsøvingsfaget. Med en problemstilling som «Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvingslærere elevvurdering i kroppsøvingsfaget?» kan vi belyse hvordan kroppsøvingslærere sin forståelse av selve begrepet undervisvurdering er, og om det er stor variasjon innad blant lærerne på samme skole.

Videre stiller problemstillingen min spørsmål rundt hvordan kroppsøvingslærere praktiserer elevvurdering i form av undervisvurdering, som retter seg mot hvordan dette ville sett ut i kroppsøvingstimene fra kroppsøvingslærers perspektiv. Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er Black og Wiliam (2009) sine fem prinsipper for vurdering.

Datagrunnlaget er produsert gjennom kvalitativ metode, hvor det er tatt i bruk semi-strukturerte intervjuer. Det er gjennomført fem semi-strukturerte intervjuer for å belyse oppgavens problemstilling og hensikt. Analysen er gjort med forankring i Braun og Clarke (2008) sin tematiske analyse. Drøftingen av resultat er gjort på bakgrunn av Black og Wiliam (2009) sin teori om prinsipper for vurdering, der temaene som blir diskutert er; bruk av formelle samtaler som vurdering, bruk av tilbakemeldinger som vurdering, kroppsøvingslærers formidling av læringsmål, bruk av Fair Play som vurdering, bruk av tester som vurdering og viktigheten av ferdigheter i faget. Til tross for at kroppsøvingslærerne brukte andre begreper enn de Black og Wiliam (2009) bruker i sin teori, beskrev kroppsøvingslærerne mye av det samme som går igjen i teorien.

Mine funn antyder at kroppsøvingslærere har ulik forståelse for begrepet undervisvurdering, På bakgrunn av dette ser vi at det benyttes flere former for undervisvurdering. Resultatet indikerer at det er to temaer som går igjen hos kroppsøvingslærerne; egenvurdering i form av en-til-en samtaler og bruk av tilbakemeldinger som vurdering. Slik kroppsøvingslærerne mente de praktiserte alle ulike former for undervisvurdering viste seg også å stemme overens med hva Black og Wiliam (2009) hevder i sin teori om prinsipper for vurdering.

Det kommer tydelig frem at samtlige kroppsøvingslærere benytter seg av undervisvurdering for å få eleven til å reflektere over eget ståsted og prestasjon, samt det å gi eleven korrigeringer og tilbakemeldinger som får eleven til å vise progresjon i faget. Hvordan elevene mener kroppsøvingslærerne benytter seg av undervisvurdering og elevenes forståelse for begrepet, gjenstår som et tema for videre forskning.

Abstract

This qualitative study aims to gain insight into how physical education teachers at VGS understand and practice on-the-job assessment in the physical education subject. With a research question such as "how do physical education teachers understand and practice student assessment in physical education?", we can shed light on how physical education teachers understand the concept of the on-the-job assessment itself, and whether there is great variation among teachers at the same school.

Furthermore, my research question focuses on themes about how physical education teachers practice student assessment in the form of on-the-job assessment, which also focuses on how this would look in physical education lessons from the perspective of physical education teachers. The theoretical basis for the thesis is Black and Wiliam's (2009) five principles for assessment.

The gathered data has been produced through a qualitative method, where semi-structured interviews have been used. Five semi-structured interviews have been conducted to shed light on the problem and purpose of the thesis. The analysis is based on Braun and Clarke's (2008) thematic analysis. The discussion of results is based on Black and Wiliam's (2009) theory of principles for assessment, where the topics discussed are the following: the use of formal conversations as assessment, the use of feedback as assessment, physical education teachers' communication of learning objectives, the use of Fair Play as assessment, the use of tests as assessment and the importance of skills in the subject. Even though the physical education teachers used different terms than those used by Black and Wiliam (2009) in their theory, the physical education teachers described much of the same that is repeated in the theory.

My findings suggest that physical education teachers have different understandings of the concept of student assessment. Based on this, we see several forms of student assessment are used. The results indicates that there are two recurring themes among physical education teachers: self-assessment in the form of one-to-one conversations and the use of feedback as an assessment. The way the physical education teachers believed they practiced all different forms of on-the-job assessment also proved to agree with what Black and Wiliam (2009) claim in their theory about principles for assessment.

The results of this study suggest that all physical education teachers make use of on-the-job assessments to make the student reflect on their own position and performance, as well as give the students corrections and feedback that makes the students show progression in the subject. How the students think the physical education teachers make use of on-the-job assessment and the student's understanding of the term remains a topic for further research.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1.0 Innledning	8
<i>1.1 Selvbiografisk situering</i>	8
<i>1.2 Vurdering i norsk skolekontekst</i>	9
1.2.1 Elevenes forutsetninger	9
1.2.2 Bruk av tester i kroppsøvfingsfaget	10
1.2.3 Innsats.....	11
<i>1.3 Bakgrunn for valgt tema</i>	11
<i>1.4 Problemstilling</i>	14
1.4.1 Forskningssspørsmål	14
<i>1.5 Begrepsavklaring</i>	14
<i>1.6 Oppgavens oppbygging</i>	14
2.0 Teori	16
<i>2.1 Black & Wiliam – 5 prinsipper for vurdering</i>	16
2.1.1 Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse.....	17
2.1.2 Skape situasjoner og diskusjoner blant elever som avdekker læring	17
2.1.3 Fremoverrettet tilbakemeldinger.....	18
2.1.4 Egenvurdering	20
2.1.5 Hverandrevurdering.....	20
<i>2.2 Vurderingsprinsippene i praksis</i>	20
3.0 Metode	24
<i>3.1 Valg av forskningstilnærming</i>	24
<i>3.2 Valg av forskningsmetode</i>	24
3.2.1 Semistrukturert forskningsintervju	25
<i>3.3 Utvalg</i>	26
3.3.1 Ønsket utvalgsstrategi og inklusjons- og eksklusjonskriterier	26
<i>3.4 Metodisk gjennomføring</i>	27
3.4.1 Rekruttering av informanter	27
3.4.2 Utvikling av intervjuguide	29
3.4.3 Pilotintervju og påfølgende refleksjoner.....	30
3.4.4 Gjennomføring av intervjuer	31
<i>3.5 Analyse – en tematisk analyse av Braun og Clarke</i>	32
3.5.1 Gjøre seg kjent med dataen.....	32
3.5.2 Innledende koder	33
3.5.3 Søke etter temaer	34
3.5.4 Gjennomgang av tema	35
3.5.5 Definere og navngi temaer.....	35

3.6	<i>Reliabilitet, validitet og overførbarhet</i>	36
3.6.1	<i>Reliabilitet</i>	36
3.6.2	<i>Validitet og overførbarhet</i>	37
3.7	<i>Etiske overveielser</i>	38
3.7.1	<i>Informert samtykke</i>	38
3.7.2	<i>Konfidensialitet</i>	39
3.7.3	<i>Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet</i>	39
4.0	Resultat	40
4.1	<i>Tema 1: Bruk av formelle samtaler som vurdering</i>	40
4.2	<i>Tema 2: Bruk av tilbakemeldinger som vurdering</i>	43
4.3	<i>Tema 3: Kroppsøvlingslærers formidling av læringsmål</i>	47
4.4	<i>Tema 4: Bruk av Fair Play som vurdering</i>	50
4.5	<i>Tema 5: Bruk av tester som vurdering og viktigheten av ferdigheter i faget</i>	51
5.0	Diskusjon	55
5.1	<i>Bruk av formelle samtaler som vurdering</i>	55
5.2	<i>Bruk av tilbakemeldinger som vurdering</i>	56
5.3	<i>Kroppsøvlingslærers formidling av læringsmål</i>	58
5.4	<i>Bruk av Fair Play som vurdering</i>	60
5.5	<i>Bruk av tester som vurdering og viktigheten av ferdigheter i faget</i>	61
6.0	Konklusjon og videre forskning på feltet	63
6.1	<i>Konklusjon</i>	63
6.2	<i>Videre forskning på feltet</i>	64
	Litteraturliste	65
	Vedlegg 1: Intervjuguide	67
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærer	69
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	72

1.0 Innledning

I dette masterprosjektet skal jeg undersøke hvordan lærere forstår vurdering. Det jeg i hovedsak vil undersøke vil være kroppsøvingslæreren sin forståelse av formativ vurdering i skolen, med andre ord læreres forståelse av undervisvurdering. Prosjektet berører allikevel temaer som sluttvurdering, innsats, bruk av tester som vurderingsgrunnlag, og elevens forutsetninger fordi disse både berører og er en integrert del av undervisvurderingene som gjøres i skolen.

I Innledningskapittelet vil jeg starte med å presentere en selvbiografisk situering hvor jeg presenterer mine personlige erfaringer med temaet. Dette gjør jeg fordi en slik situering vil gi innblikk i tidligere opplevelser, tanker og ideer som vil kunne påvirke mine teoretiske, metodiske og analytiske valg.

Deretter vil jeg gi noen betraktninger om vurdering i norsk skolekontekst. Videre vil kapittelet presentere de faglige begrunnelsene som ligger bak valg av tema. Her trekker jeg inn tidligere forskning på temaene, samt hva som er skrevet i et utvalg lærerplaner. Det som presenteres i denne delen vil så benyttes for å peke mot oppgavens problemstilling.

I presentasjonen av problemstillingen vil jeg også presentere noen forskningsspørsmål som skal hjelpe å styre arbeidet med å besvare problemstillingen. Avslutningsvis i innledningskapittelet presenterer jeg en begrepsavklaring som tydeliggjør sentrale begreper i mitt prosjekt. Innledningskapittelet avsluttes med en redegjørelse av oppgavens videre oppbygging og struktur.

1.1 Selvbiografisk situering

I dette kapittelet reflekterer jeg over egen betydningen av egen erfaringsbakgrunn, og min sosiale posisjon i forhold til mine forskningsobjekt (Neumann & Neumann, 2012).

For å ta stilling til min erfaringsbakgrunn vil jeg trekke frem det faktum at jeg har alltid drevet med idrett gjennom hele livet, og jeg hadde toppidrett som valgfag når jeg begynte på VGS. Kroppsøvingsfaget for meg ble det stedet hvor jeg fikk pusterom, her presterte jeg alltid godt. Jeg løp alltid inn til beste tid på 3000m-testene og bip-testene vi hadde regelmessig, jeg var flink på fotballbanen til tross for at jeg ikke var noen fotballspiller. Slike ting vektet læreren positivt, og jeg lå konstant på en 5'er eller 6'er i faget. Dette gjaldt stort sett de fleste som holdt på med idrett. Når jeg ser tilbake på dette, kan karakteren jeg fikk

se veldig prestasjons-/innsatsrelatert ut. Jeg fikk også minimal forklaring/begrunnelse fra kroppsøvingslærer når jeg stilte spørsmål til karakteren som ble satt.

Jeg stiller spørsmål til hva som ble lagt til grunn i vurderingen min, og jeg har selv bygget meg opp en nysgjerrighet på hva kroppsøvingslærere ser på i en vurdering av en elev, spesielt underveis i timene. Til tross for at kroppsøvingfaget stadig er i endring, er jeg forberedt på å se enkelte forskjeller fra hvordan ting er nå i forhold til da jeg gikk på ungdomsskolen og VGS.

Det er muligheter for at lærerne jeg hadde da jeg gikk på skolen fortsatt jobber på samme skole den dag i dag, dette tar meg videre til mitt neste punkt; min sosiale posisjon i forhold til forskningsobjektene. Det ble en lettere inngang til utvalget mitt ved at jeg kunne kontakte en bekjent som tidligere var idrettsfagslærer, og jobbet som avdelingsleder på idrettsfag. Avdelingsleder ga meg kontaktinformasjon til 5 forskjellige kroppsøvingslærere som jobbet som lærere på idrettsfagslinjen. Disse var ikke bekjente av meg, noe jeg ser på som både positivt og negativt. Hadde vi hatt bekjentskap fra før ville muligens praten vært mer vennskapelig, og stemningen ville vært avslappet fra start. Tolkninger jeg gjør underveis gjøres i relasjon til nye kunnskaper og egne erfaringer. Det skal også sies at en eventuell tilknytning til feltet eller miljøet kan føre til at jeg også overser det som er forskjellig fra våre egne erfaringer. En konsekvens vil være at jeg blir mindre åpen for avvik fra mine erfaringer i de situasjonene jeg studerer (Thagaard, 2018, s.190).

1.2 Vurdering i norsk skolekontekst

Ifølge Vinje og Brattenborg (2017, s.33-35) er det tre hovedområder for bakgrunnen av dagens vurderingsordning i kroppsøvingfaget (Vinje & Brattenborg, 2017, s.33). Disse tre temaene er elevens forutsetninger som en del av vurderingsarbeidet, innsats som faglig vurderingskriterium og bruk av tester som grunnlag for vurdering i kroppsøvingfaget (Vinje & Brattenborg, 2017, s.33). En plikt lærer har er å formidle til eleven hva som skal læres og hva som forventes av dem (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-10). Dette blir også tatt opp og utdypet i Black og Wiliam (2009) sin vurderingsteori.

1.2.1 Elevenes forutsetninger

Noe som også er opp til lærerens skjønn handler om det å ta hensyn til elevenes forutsetninger. I den nyere versjonen fra Utdanningsdirektoratet (2020) står det at elevenes forutsetninger skal være innarbeidet i kompetansemålene i kroppsøving. Dette betyr også at

elevens forutsetninger er en del av selve grunnlaget for vurdering (Vinje, Brattenborg & Skrede, 2021, s.172). Når det står som kompetansemål i lærerplanen at eleven skal kunne trene på, øve på eller utføre noe, vil dette være naturlig å knytte opp mot elevens forutsetninger. Dette kan tolkes videre opp mot at elevene må trene eller øve med de forutsetningene, kroppen og de tekniske og taktiske ferdighetene en har (Vinje et al., 2021, s.174).

1.2.2 Bruk av tester i kroppsøvfingsfaget

Dette kobles også videre til bruk av tester for å hjelpe til med en eventuell sluttvurdering. Til tross for at Utdanningsdirektoratet (2012) presiserer at fysiske og tekniske tester skal hjelpe eleven med å få innsikt og erfaring i hvordan tester foregår og gjennomføres, viser mye av forskningen at testene isteden blir brukt for å spesialisere ferdighetene til elevene både fysisk og teknisk (Vinje & Brattenborg, 2017, s.35). Vinje og Brattenborg (2017, s.35) refererer til en nettbasert veiledning som Utdanningsdirektoratet har skrevet et avsnitt om som heter «bruk av fysiske og tekniske tester i kroppsøvfingsfaget». I undersøkelsen kommer det tydelig frem at flere lærere som praktiserer i kroppsøvfingsfaget bruker nettopp slike tester som et grunnlag for sluttvurdering (Vinje & Brattenborg, 2017, s.35). Det kommer også frem nettopp bakgrunnen for dette, som kan være at lærerplanen i kroppsøving ikke sier noe om fysiske og tekniske tester i kroppsøvfingsfaget, og at kompetansemålene ikke er formulert på en slik måte at elevene skal vise styrke, hoppe høyt eller løpe fort. Her er det opp til hver enkelt skole og lærerne å være tydelige på bakgrunnen for bruk av tester og grunngi hvorfor man bruker tester til elevene, og konkretisere hvordan test og kompetansemål går hånd i hånd i kroppsøvfingsfaget (Vinje & Brattenborg, 2017, s.35). Lærer har altså en tendens til å gå over til å vurdere en elev ut ifra prestasjon, sammenligning og rangering, noe også Utdanningsdirektoratet (2020) påpeker ved å presisere at avgrensede tester ikke er et godt nok grunnlag for vurdering. Samtidig vet vi at testing har vært en del av kroppsøvfingsfaget i flere år, og bruken er svært utstrakt (Vinje et al., 2021, s.174). Det kommer også frem i en stortingsmelding (16, 2006-2007) som hevder at lærere gjør elever oppmerksomme på feil og mangler når det kommer til prestasjon på tester og i timene i alt for stor grad, fremfor å faktisk påpeke hva de heller kan gjøre for å lære mer (Stortingsmelding 16, 2006-2007, referert i Engh, 2010, s.43). Her er et typisk tegn på at tester blir brukt på feil måte på enkelte skoler hvor det vektlegges prestasjon og tid, fremfor progresjon.

1.2.3 Innsats

Etter innføringen av LK06 har det vært lite krav til lærer om å inkludere innsats som en del av sluttvurderingen og underveisvurderingen. Samtidig har det vært flere forsøk på å inkludere innsats på andre måter enn hva som er presisert i kapittelet over. Et rundskriv av Utdanningsdirektoratet fra 2010 og LK12 var forsøk på å inkludere innsats som en del av vurderingen i kroppsøvningsfaget, hvorav sistnevnte (LK12) var nærmere en suksess. Sistnevnte (LK12) kom også med utsagnet som nevnt innledningsvis i kapittelet; «Innsats i kroppsøving inneber at eleven prøver å løse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser sjølvstende, utfordrar sin eigen fysiske kapasitet og samarbeider med andre». Videre påpeker Utdanningsdirektoratet (2012) at; «det (innsats) skal ha innvirkning på karakteren slik at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet 2012).

1.3 Bakgrunn for valgt tema

Det er gjort en betydelig mengde forskning rundt temaene vurdering i skolen og i kroppsøvningsfaget (e.g. Wølner (2009), Vinje et.al (2021), Moen et.al (2018)). Noen av disse studiene har sett på hvilke kriterier som ligger til grunn for karaktersetting i faget kroppsøving (Moen, Westlie, Bjerke og Brattli, 2018). Jeg har funnet lite forskning som har hatt til hensikt å se på kroppsøvningslærere sin forståelse av begrepet vurdering. I dette kapittelet vil jeg derfor rette et spesifikt søkelys mot tidligere forskning som omhandler temaet kroppsøvningslærere og vurderingene deres.

Wølner (2009, s.168) påpeker to hovedformål med vurdering. Disse er at vurdering skal bidra til økt læring, og vurderingen skal bidra til forbedring av produkt. Dette kan forklares som at vurdering i seg selv skal bidra til å fremme læring. Når det er snakk om «forbedring av produkt» menes det at eleven skal gjøres bevisst på egen læring, og utrykke den kompetansen eleven har oppnådd i faget. Det forventes av norske lærere at læringsmål og vurderingskriterier blir delt og formidlet med elevene. Elevene har også rett til å være involvert i sin egen vurderingsprosess og motta kontinuerlig underveisvurdering fra lærer som skal fremme læring og underbygge utvikling av kompetanse hos eleven. Til tross for dette jobbes det fortsatt med å integrere dette i norsk skole som en hverdagspraksis grunnet mye usikkerhet rundt bruk av formativ og summativ vurdering i skolen (Leirhaug, 2016, s.299).

Fra 2006-2012 var vurdering av innsats ikke lenger en faktor som noen lærere skulle vektlegge, her skulle det utelukkende vurderes ut fra kompetansemål fra lærerplanen LK06 (Vinje, Brattenborg & Skrede, 2021, s.177). Etter innføringen av den nye lærerplanen i 2012 gikk man tilbake til vektlegging av innsats, både med og uten karaktersetting. Innsats er sammen med flere andre kriterier med på å sette en karakter på elever. I kroppsøving skal vi, sammen med innsats, vurdere eleven også ut ifra kompetansemålene. Disse deles gjerne opp i kjerneelementer, tverrfaglige tema, grunnleggende ferdigheter og progresjon. La oss ta fotball som et eksempel, siden dette er en aktivitet som ofte benyttes i kroppsøvingstimene (Moen et al., 2018, s.40). Her kan føring av ball, pasninger, mottak, skudd, forsvar og angrep være et eksempel på kjerneelementer, som går ut på bevegelse og kroppslig læring. Kunnskapsmål kan for eksempel handle om forståelsen av regler, forståelsen av de forskjellige oppgavene til en spiller basert på posisjon på banen. Et annet kjerneelement som omhandler deltakelse og samspill handler om å gjøre sitt beste, vise engasjement for samarbeid og trekke medspillerne sine opp (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre blir det opp til enhver kroppsøvingslærer å vekte disse kriteriene riktig slik at eleven får en karakter i faget som er fortjent.

I studien «Gym er det faget jeg hater mest», gjort av Andrews og Johansen (2005), ble det gjort intervju av jenter på videregående skole om blant annet deres erfaring med karaktersetting i kroppsøvingsfaget. Til tross for at faget er godt likt av mange påpeker Andrews og Johansen (2005) at det også ofte er et hat/elsk-forhold til kroppsøving på skolen (Andrews & Johansen, 2005). Når det kommer til funnene som ble gjort under intervjuene var fokuset stort sett rettet mot karaktersettingen i faget, og at det var mye skepsis knyttet til denne. Usikkerheten gikk direkte mot kroppsøvingslærere og hvordan de kommer frem til en endelig karakter hos en elev. Elevene var usikre på om kroppsøvingslærere tok nok hensyn til at alle ikke er like flinke, og om de i det hele tatt tok innsats med inn i vurderingen (Andrews & Johansen, 2005). Dette kommer også frem i kartleggingsstudien til Moen, Westlie, Bjerke og Brattli (2018) om hva elever tror lærere legger til grunn i sine vurderinger av elevene i kroppsøvingstimene. Det var følgende faktorer som utnevnte seg spesielt; innsats/holdninger (64%), ferdigheter (39%) og fysiske tester (32%).

Prosentandelen angir den andel som sa seg «helt enig» i påstanden om den faktoren har noe å si i forhold til lærers vurdering av eleven (Moen, Westlie, Bjerke & Brattli, 2018, s.59). Det er som sagt ikke elevenes forståelse av vurdering jeg skal ta for meg, men med dette som bakteppe kan vi rette fokuset mot hva kroppsøvingslærere sin forståelse av vurdering var i

denne undersøkelsen; Innsats/holdninger (71%), ferdigheter (32%), elevens forutsetninger (32%) og fysiske tester (2%) (Moen, Westlie, Bjerke & Brattli, 2018, s.59).

Det som skiller seg mest ut i denne sammenligningen er hvor mye fysiske tester påvirker vurderingsprosessen. Kun 2% av kroppsøvingslærere påstår at fysiske tester ligger til grunn for vurdering/karaktersetting i faget, mens 32% av elevene opplever at fysiske tester blir vektlagt i en eventuell vurdering i faget (Moen, Westlie, Bjerke & Brattli, 2018, s.60). Dette gir også grunnlag for mitt prosjekt.

Det vises til en oversikt som heter «kompetansemål og vurdering» i lærerplanen i kroppsøving. Her, både innunder undervisvurdering på 10.trinn og Vg1, står det at undervisvurderingen (formativ vurdering) skal bidra til å fremme læring, samt utvikle kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kroppsøvingsfaget er også samspill med andre, øving og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel en del av kompetansen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her må kroppsøvingslærer vise hensyn til elevens innsats. Lærerplanen beskriver innsats slik; «Innsats i kroppsøving inneber at eleven prøver å løse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser sjølvstende, utfordrar sin eigen fysiske kapasitet og samarbeider med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det står ingen videre beskrivelse av hvordan dette skal bli utført, som betyr at det er opp til hver enkelt lærer å tolke elevens innsats.

Ifølge Solberg og Solberg (2009, s.302) beskriver Utdanningsdirektoratet i prosjektet «Kjennetegn på måloppnåelse» at det ser ut til å skille mellom kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse (Solberg & Solberg, 2009, s.302). Her beskriver Utdanningsdirektoratet videre at kompetansemål er noe elevene faktisk skal oppnå, mens når det kommer til kjennetegn på måloppnåelse handler dette mer om hva eleven mestrer i forhold til kompetansemålene (Solberg & Solberg, 2009, s.302). Konklusjonen her blir at elevene trenger relativt tydelige tilbakemeldinger om hvordan de gjør det i faget og deres ståsted i forhold til kompetansemålene. Det vil si at lærer må være flink til å kjenne igjen og beskrive elevens kompetanse. Foruten dette vil lærer heller ikke være i stand til å gi konstruktive og faglige tilbakemeldinger på det de gjør i timene, dette er på bakgrunn av at slike tilbakemeldinger er gir grunnlag og relevans for videre læring hos eleven (Solberg & Solberg, 2009, s.303).

1.4 Problemstilling

I denne oppgaven skal jeg derfor undersøke hvordan kroppsøvingslærere vurderer elever, og hvordan de forstår seg på vurderingsbegreper i forbindelse med kroppsøvingsfaget.

Problemstillingen min blir derfor;

Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvingslærere elevvurdering i kroppsøvingsfaget?

1.4.1 Forskningsspørsmål

- Hvordan opplyser kroppsøvingslærere at de forstår vurdering?
- Hva sier lærere om hvordan de praktiserer vurdering i kroppsøvingsfaget?

1.5 Begrepsavklaring

I oppgavens problemstilling er det fire sentrale begreper som trenger avklaring for at problemstillingen skal forstås. Disse begrepene er forstå, praktisere og elevvurdering

I denne oppgaven vil læreres forståelse være forstått som informantens subjektive opplevelse, hvor jeg som forsker søker etter den dypere meningen hos informantens erfaringer (Thagaard, 2018, s.36). Oppgaven tar derfor utgangspunkt i at forståelse er noe som kan kommuniseres og noe jeg kan få innsikt gjennom kommunikasjon.

Min forståelse av å praktisere, eller læreres praksis, er slik lærerne utøver sin profesjonsrolle i egen undervisning. altså slik de utøver kroppsøvingslærer-rollen i en kroppsøvingstime.

Min forståelse av begrepet elevvurdering baserer seg på vurderingsrammeverk av Black og Wiliam som elevvurdering i form av formativ vurdering. Formativ vurdering, noe jeg blir å beskrive som undervisvurdering i denne oppgaven, er en type vurderingsform som har som formål å produsere og ta inn informasjon som kan brukes videre til å forbedre et utfall fra et pedagogisk perspektiv (Bjørndal, 2017, s.15). I denne oppgaven vil undervisvurdering forstås som den delen av vurdering som er ment å fremme læring Dette vil grundig redegjøres for i oppgavens teori kapittel og vil derfor forklares nærmere der.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i 5 hovedkapitler som alle har sin funksjon til en besvarelse av problemstillingen «hvordan forstår og praktiserer kroppsøvingslærere elevvurdering i

kroppsøvningsfaget?». I første kapittel har jeg nå presentert hovedtemaene som går igjen i oppgaven, samt bakgrunnen for valg av tema hvor problemstillingen blir presentert.

Avslutningsvis gjør jeg rede for tidligere forskning og vurdering i skolekonteksten, samt kort om vurdering i opplæringsloven. Jeg gjør også rede for hvordan jeg forstår og bruker begrepene forstå, praktisere og elevvurdering i min oppgave. I neste kapittel presenterer jeg det teoretiske rammeverket som har sitt utgangspunkt i Black og Wiliam (2009) sin vurderingsteori hvor jeg gjør rede for fem prinsipper som omhandler vurdering for læring.

2.0 Teori

Denne oppgaven har som hensikt å undersøke hvordan kroppsøvingslærere forstår begrepet undervisvurdering, og hvordan dette kommer frem i deres kroppsøvingstimer. Black & Wiliam (2009) har utviklet en vurderingsteori bestående av 5 trinn som skal være med å bidra til læring for eleven, samt bidra til en bredere forståelse av vurdering generelt (Black & Wiliam, 2009, s.8). Det er også fire prinsipper som kommer frem i forskrift til opplæringsloven, som kan knyttes opp mot Black og Wiliam (2009) sine fem prinsipper og vurderingsteori. Vi går nærmere inn på disse fire prinsippene under kapittelet om «Egenvurdering». Black og Wiliam (2009) sin vurderingsteori er derfor valgt som det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven, og jeg tar utgangspunkt i Black og Wiliam (2009) sine fem prinsipper for vurdering for læring.

2.1 Black & Wiliam – 5 prinsipper for vurdering

Black & Wiliam (2009, s.8) skriver i sin vurderingsteori om blant annet fem prinsipper for vurdering som skal bidra til læring hos eleven (Black & Wiliam, 2009, s.8). En måte å se prinsippene på kan være å se de som forskjellige strategier som skal fremme en eventuell vurderingspraksis hos lærer, samt fremme læring hos elevene, samt bidra til å involvere elevene selv i vurderingen (Black & Wiliam, 2009, s.8).

De fem prinsippene er:

1. Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse
2. Skape situasjoner og diskusjoner blant elever som avdekker læring
3. Fremoverrettet tilbakemeldinger
4. Hverandrevurdering
5. Egenvurdering

De fem prinsippene er igjen delt inn i tre kategorier eller faser innenfor vurdering. Først handler det om å gjøre eleven bevisst på hvor de skal med læringen, deretter tydeliggjøre hvor eleven befinner seg i læringsprosessen. Siste fase handler om at lærer igjen må tydeliggjøre sin vurderingsprosess med å formidle hva eleven må gjøre for å komme videre i læringen (Black & Wiliam, 2009, s.8).

Tradisjonelt har lærer ansvar for at disse tre fasene blir tatt hensyn til, men for at dette skal være gunstig er det også nødvendig at eleven selv er med på å ta en rolle i deres egen læring

(Black & Wiliam, 2009, s.7). En kan legge det frem slik, en lærer er ansvarlig for å skape og implementere et trygt og effektivt læringsmiljø, mens eleven selv har ansvar for læringen som skjer innenfor dette læringsmiljøet (Black & Wiliam, 2009, s.7). Om man da implementerer de fem prinsippene i disse tre fasene er det nærliggende å tro at dette skaper et solid grunnlag for en god vurderingspraksis hos lærere.

2.1.1 Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse

Det første prinsippet til Black og Wiliam (2009, s.8) handler om at læreren skal dele kriterier for måloppnåelse, samt gjøre disse kriteriene tydelige for alle elevene. Dette betyr at lærer skal tydeliggjøre hva målet for timen er, samt forsikre seg om at eleven har fått en forståelse av hva målet er (Black & Wiliam, 2009, s.8). Som vist i kapittelet om vurdering i skolekonteksten kommer dette også tydelig frem i forskrift til opplæringsloven (2020, §3-10). Her står det som følger: «I undervegsvurderinga i fag skal elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidatar forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei» (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-10). Med dette menes det at i en undervegsvurdering skal eleven forstå hva de skal lære, samt hva som blir forventet av dem. Dette er altså en plikt lærer har ovenfor elevene (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-10). Om man jobber sammen med elevene om læringsmålene og oppleve hvordan måloppnåelse kan bidra til å øke kompetansen til eleven, kan vi kjenne oss igjen i de tre fasene av vurdering som var nevnt over. En kan kjenne seg igjen i de tre fasene om vurdering som nevnt over dersom lærer jobber sammen med elevene om læringsmålene, og deretter oppleve hvordan måloppnåelse kan bidra til å øke kompetansen til eleven. Dette kan gi eleven en oversikt over hvor de skal, hvor de er og hva de bør gjøre for å ta et steg videre i læringsprosessen. Dette innebærer blant annet at lærer formidler og informerer om læringsmål og eventuelt kompetansemål til eleven (Black & Wiliam, 2009, s.7). En annen viktig faktor som faller innunder punktet om klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse er en-til-en samtaler eller generelt en dialog mellom elev og lærer for å gjøre elev bevisst på sitt eget ståsted og kompetanse. Det er nettopp kvaliteten på kompetansen som beskriver graden for elevens kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.1.2 Skape situasjoner og diskusjoner blant elever som avdekker læring

Black & Wiliam (2009, s.8) sitt andre punkt handler om at lærer skal skape situasjoner og diskusjoner i sin undervisning som er spesifikt rettet mot læringsutbytte (Black & Wiliam

2009, s.8). Her blir det brukt «classroom questioning», eller spørsmålsstilling i klasserommet, som et begrep for å beskrive dette punktet. Black og Wiliam (2009) skriver at det blir en større og større aksept for slik type undervisning, som også kvalifiseres som «signature pedagogy» (Black & Wiliam 2009, s.21). Undervisningen starter med et større spørsmål til klassen. Dette spørsmålet er ment å lede elevene til et allerede tiltenkt utfall. Videre vil elevene bli bedt om å jobbe med dette spørsmålet i par eller i mindre grupper, deretter arrangerer lærer en egen time hvor elevene selv presenterer deres forslag som et svar på det innledende spørsmålet (Black & Wiliam 2009, s.21). Her vil det skje en strukturert problemløsende fase ved bruk av diskusjon i klassen. Dette skjer da etter elevene har delt sine løsninger til den tilgitte oppgaven. Her er det viktig at lærer veileder elever, kritisk analyserer og sammenligner kontraster til andre forslag fra andre grupper. Her blir faktorer som effektivitet, generaliserbarhet og likhet vektlagt (Black & Wiliam 2009, s.21). Når det kommer til veiledningen av denne fasen, har læreren flere faktorer å ta hensyn til. Først og fremst må lærer rettet fokuset mot selve læringen. Kommer det forslag fra elevene om videre diskusjon må læreren ta en rask beslutning om å fortsette på dette temaet/diskusjonen eller dra fokuset tilbake til der de sist slapp. For at elevene skal unngå å føle på avvisning eller mangel på kunnskap må også lærer vise aksept for alle mulige forslag og innspill elevene gjør. Eksempelvis vil lærer utnytte alle bidrag fra elevene til en læringserfaring for hele klassen fremfor å kommentere en og en gruppe/elev (Black & Wiliam 2009, s.21).

2.1.3 Fremoverrettet tilbakemeldinger

Punkt tre i Black og Wiliam (2009) sin teori om vurderingsprinsipper er fremoverrettet tilbakemeldinger. Dette er tilbakemeldinger fra lærer til elev som bidrar til at eleven blir tatt et skritt videre i læringsprosessen, altså fremoverrettet tilbakemeldinger. Her skal lærer gi eleven tips om hvordan de kan gjøre det bedre/forbedre seg til neste gang, samt informere dem om hvordan de har gjort det frem til nå (Black & Wiliam 2009, s.8). Ståstedet til eleven, enten om det er informasjon om karakter eller tilbakemeldinger i forhold til innsats, ferdigheter og holdninger, kan virke som oppmuntrende for noen, mens det kan også påvirke eleven negativt. Dette baseres ofte på om eleven har gode sjanser til å oppnå en god karakter i faget eller ikke. En fremoverrettet tilbakemelding defineres som en prosess som er rik på informasjon om hva som er bra, hva som bør forbedres og avsluttes med forslag til forbedring til videre arbeid. Dette havner derfor innunder formativ vurdering på bakgrunn av at dette er med på å skape bedre læring hos elevene, samt er med på å styrke læringsutbytte deres

(Smith, 2009, s.28). Noe Wiliam (2008) hevder er en nøkkelprosess når det kommer til vurdering som fremmer læring er først og fremst å (a) stadfeste hvor eleven er i sin læring. Dette handler om at lærer henter så mye informasjon som mulig om elevens faglige nivå og ståsted, som går ut på å sette seg inn i hvordan elevene tar til seg kunnskap. Deretter må lærer (b) stadfeste det fremtidige læringsmålet. Her blir informasjonen læreren tok til seg i forkant brukt til å forme fremtidig læring ved å sette et fast individuelt langsiktig mål for og sammen med eleven selv slik at eleven føler eierskap til målet, og ikke bare et urealistisk mål som læreren har kommet med på egenhånd. Her kan også medelever være med i prosessen med å sette mål. Siste punktet er at lærer skal (c) finne ut hvordan eleven best når målet. Her skal lærer og elev sammen forme et samarbeid som retter seg mot målet som er satt, og på denne måten blir vurderingen her formativ (Wiliam, 2008, referert i Smith, 2009, s.28). Det er viktig at lærer fokuserer på disse tre stegene i en fremoverrettet tilbakemelding. Som nevnt i kapittelet over om vurdering i skolekonteksten er det nemlig kommet frem en stortingsmelding (16, 2006-2007) som hevder at lærere gjør elever mest oppmerksomme på feil og mangler i deres prestasjon i alt for stor grad, fremfor å følge trinnene og faktisk påpeke hva de heller kan gjøre for å lære mer (Stortingsmelding 16, 2006-2007, referert i Engh, 2010, s.43). Dette kan skape forvirring for elevene og kan heller påvirke eleven destruktivt når det kommer til læring. Her gir lærere ofte tilbake en respons til eleven, som er noe helt annet enn en fremovermelding. Responsen sikter seg mer mot hvordan elevene har prestert, eller hvordan læreren ønsker at eleven skal prestere. Det å kun gi en respons til en elev kan både forvirre eleven, og potensielt hemme videre læring. Den kan både være konstruktiv og/eller bare uten betydning (Engh, 2010, s.44). Typiske eksempler på en slik respons er ofte ros i form av ord som «bra» og «godt jobbet». Ros er positivt, og kan virke som en motivator for elevene, samt påvirke positivt for deres eget selvbilde. Problemet med ros er at det kommer frem som nakne ord uten oppfølging eller kontekst. Optimalt vil ros etterfølges av en forklaring på hva læreren mener eleven har gjort bra eller hvorfor lærer mener eleven fortjener å høre «godt jobbet», for at det i det hele tatt skal ha en god læringseffekt for eleven (Engh, 2010, s.44). Om ros gis til eleven på feil tidspunkt, for eksempel i en situasjon der eleven ikke har prestert bra, og lærer roper «godt jobbet» eller «bra», kan dette også føre til at det fjerner litt meningen med ordene og eleven tar ikke rosen til seg i senere situasjoner hvor dem faktisk føler seg fortjent til det. De kan også oppleve at eleven føler de ikke lenger trenger å prestere bra for å få ros (Engh, 2010, s.44). Fremovermeldingene derimot skal være til faglig hjelp ovenfor eleven, samt gjøre dem bevisst på forskjellige strategier for læring og gi dem motivasjon til videre arbeid mot målet som er satt (Engh, 2010, s.44). Så det å kun gi

en respons eller ros alene har ingen målbar effekt på læringsutbytte til eleven, men kan motivere. Derfor bør vi ha en fin balanse mellom det å gi ros, respons og en fremovermelding (Engh, 2010, s.44).

2.1.4 Egenvurdering

Neste punkt av Black and Wiliams (2009, s.8) fem prinsipper er punkt fire om egenvurdering. Dette prinsippet handler om at eleven aktivt skal være med i sin egen vurdering, opplæring og faglig utvikling (Black & Wiliam, 2009, s.8).

Dette kan også minne en del om fremoverrettet tilbakemeldinger som nevnt over, men egenvurdering vil ta det et steg videre, men hovedforskjellen hviler stort sett på det faktum at egenvurdering er et forskriftsfestet krav. Når vi ser på punkt (c) og (d) er det tydelig at disse peker mot det at eleven, sammen med læreren, skal først og fremst få en forståelse av hva som skal læres (målet), og med utgangspunkt i dette ta en vurdering på hva som må gjøres for å oppnå dette. Ved å se på punkt (a) inviterer vi elevene til å delta aktivt på denne prosessen, der elevene selv blir mer engasjert og bevisst på deres egen læringsprosess mot målet (Engvik, 2009, s.209). Egenvurderingen bør bli gjennomført med et formål som er å skape grunnlag for videre arbeid (Black & Wiliam, 2009, s. 13). Det er viktig å få frem at målet med egenvurderingen er å få elevene bevisst over egen kunnskap, samt sette i gang tankeprosesser som går inn på selvregulering. En selvregulert elev reflekterer selv over egen læring, samt forsøker aktivt å kontrollere den (Black & Wiliam, 2009, s. 13).

2.1.5 Hverandrevurdering

Punkt fem, og siste vurderingsprinsipp, er «Hverandrevurdering». I motsetning til punkt 3 som omhandler fremoverrettet tilbakemeldinger er ikke hverandrevurdering noe som er lovfestet, men i likhet med fremoverrettet tilbakemelding skal hverandrevurdering også være konstruktiv og peke fremover. Dette skal gjøre at elevene kan utvikle seg videre (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Hverandrevurdering er det femte og siste prinsippet til Black og Wiliam (2009). Her skapes det læring ved bruk av hverandre, og elevene skal fungere som læringsressurser for hverandre på sikt (Black & Wiliam, 2009, s. 8).

2.2 Vurderingsprinsippene i praksis

Noen år senere har en av grunnleggerne av disse fem vurderingsprinsippene utgitt en bok som forklarer prinsippene med en dypere kontekst. I boken til Wiliam (2011) kommer han med

mer spesifikke eksempler og teknikker for å ivareta disse fem prinsippene, til tross for at hvert prinsipp legger opp til egen tolkning av lærer. Derfor blir jeg å ta utgangspunkt i denne boken når jeg eksemplifiserer kort og konkret hvert prinsipp i kroppsøvingsfagets kontekst.

Første prinsipp er klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse. Dette er relativt innlysende og handler om at lærer kommuniserer målene for undervisningen på en måte som gjør at elevene forstår det. Nøkkelordet her er «forståelse». Om lærer har kommunisert og delt målene for timen med elevene og elevene ikke har forstått det, er ikke dette et oppfylt. Dette prinsippet handler om selve kommunikasjonen av både intensjonen av for læringen, samt kriteriene for måloppnåelse. Her kan lærer eksempelvis starte timene med en kort «innledning» til eventuelle nye temaer, hvor blant annet målene og kriteriene for måloppnåelse blir delt i plenum på en tydelig måte (Wiliam, 2011, s.69).

Prinsipp nummer to handler om å skape diskusjoner og situasjoner som avdekker læring blant elevene. Som nevnt i teorikapittelet er et begrep som blir brukt under dette prinsippet kalt «classroom questioning», eller spørsmålsstilling i klasserom. For å trekke inn et eksempel på hva dette kan være kan vi si at spørsmålsstilling i klasserommet går ut på at læreren stiller et utforskende spørsmål til klassen i starten av en time, med et mål om å fremme kunnskap og forståelse av et tema hos eleven (Black & Wiliam 2009, s.21). Poenget her er å starte klasseroms diskusjoner hvor lærer er mer passiv og veiledende, mens elevene aktivt diskuterer (Wiliam, 2011, s.105).

Prinsipp nummer tre er fremoverrettet tilbakemeldinger. Vurderingens funksjon her skal være både veiledende og informativ for eleven, som også ofte går under begrepet vurdering for læring (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-7). Fremoverrettet tilbakemeldinger skal være i form av informasjon som sier noe om hvordan eleven gjør bra, og hva han/hun kan forbedre. Det går også inn på hvilke områder eleven bør forbedre seg på, samt hvordan dette gjøres. Herfra vil eleven bli veiledet på bakgrunn av tilbakemeldingene som ble gitt. På denne måten blir tilbakemeldingene fremoverrettet (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-7). En fremoverrettet tilbakemelding vil også motivere eleven videre og sette søkelys på fremtidig læring (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-7). Det er viktig at denne formen for vurdering skjer kontinuerlig gjennom hele semesteret, samt at eleven skal føle at han/hun blir sett gjennom tilbakemeldinger fra lærer (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-7). Dette prinsippet er noe knyttet opp mot prinsipp nummer to, når det kommer til den

passive\veiledende rollen til læreren under en oppgave. Hovedoppgaven til læreren når det kommer til bruk av fremoverrettet tilbakemeldinger er å gi tilbakemeldinger til elevene som hjelper dem med å ta et skritt frem i prosessen, samtidig som lærer informerer om elevens ståsted (Black & Wiliam, 2009, s.8). I en kroppsøvingstime kan dette brukes i flere situasjoner der progresjon er viktig. Om eleven ikke får til en spesifikk øvelse skal lærer konkretisere hva eleven gjør riktig og galt, og samtidig komme med veiledende tilbakemeldinger som for eksempel forbedring av teknikk i en turnøvelse som gjør at eleven får til den samme øvelsen bedre neste gang. Dette kan forstås som en blanding av formativ (underveisvurdering) og summativ (sluttvurdering) vurdering av eleven. Den formative delen går ut på den spesifikke tilbakemeldingen som utbedrer teknikk i dette eksempelet, mens den summative delen er den delen som handler om informasjon om elevens ståsted i en prestasjonssammenheng.

Det fjerde prinsippet til Black og Wiliam (2009) er egenvurdering. Dette går ut på at elevene skal få være med å vurdere seg selv til en viss grad. Et eksempel på en slik situasjon er under en eventuell elevsamtale hvor elevens egen forståelse av prestasjon og innsats skal være en del av sluttvurderingen. Dette gjøres gjerne gjennom en-til-en samtaler eller eventuelle vurderingsskjemaer som skal bli fylt ut av elevene selv. Disse tilbakemeldingene må lærer ta hensyn til når vurderingen skal ta plass. Som nevnt i teorikapittelet refereres dette prinsippet direkte til forskrift til opplæringsloven (2022, §3-10) hvor det står tydelig at elevene og lærere skal begge være aktivt med i egen vurdering, opplæring og faglig utvikling (Opplæringsloven, 2020, §3-10). Prinsippet om egenvurdering refereres også direkte til forskrift til opplæringsloven (2022, §3-10) hvor det står relativt tydelig at elevene og lærere skal begge være aktivt med i egen vurdering, opplæring og faglig utvikling (Opplæringsloven, 2020, §3-10). Det står videre at underveisvurderingen skal foregå parallelt med undervisningen i faget, samt at det skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæring og øke kompetansen til eleven i faget (Opplæringsloven, 2020, §3-10). I underveisvurderingen skal, i dette tilfellet, eleven og lærer sammen (a) delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling, (b) forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem, (c) vite hva de mestrer, og til slutt (d) få en tilrettelegging om hvordan de kan jobbe videre før å øke kompetansen (Opplæringsloven, 2020, §3-10).

Det femte og siste prinsippet handler om at elevene skal hjelpe og vurdere hverandre, og blir kalt for hverandrevurdering. Dette prinsippet er relativt kort og konkret, og handler om at

lærer skal la elevene vurdere hverandre, samt hjelpe hverandre med oppgaveløsning. For å eksemplifisere kan vi ta utgangspunkt i en kroppsøvingstime der enkelte av elevene blir satt til å styre en time med aktiviteter, og de resterende skal deretter vurdere timen med positiv og konstruktive tilbakemeldinger (Wiliam, 2011, s.33).

3.0 Metode

Jeg vil i følgende kapittel gjøre rede for min metodiske tilnærming, og de metodiske valg jeg har tatt i mitt prosjekt. Deretter vil jeg gå mer detaljert inn på valg og gjennomføring av forskningsdesign. Her vil jeg presentere mitt valg av forskningsmetode, samt redegjøre for styrker og svakheter ved bruk av den valgte tilnærmingen. Neste del-kapittel omhandler metodisk gjennomføring. I dette del-kapittelet beskriver jeg mer detaljert hvordan mitt metodiske arbeid er gjennomført i prosjektet. Kapittelet som helhet avsluttes med først et delkapittel som gjøre rede for mine analytiske valg og fremgangsmåte, før jeg avslutningsvis drøfter troverdighet, overførbarhet samt etiske refleksjoner jeg har gjort i prosjektet.

3.1 Valg av forskningstilnærming

Her skal jeg kort gjøre rede for kvantitativ- og kvalitativ metode, og hvorfor jeg har valgt en kvalitativ tilnærming.

Ved en kvantitativ undersøkelse sender man gjerne ut spørreundersøkelser til et bredt utvalg av befolkningen/respondentene, for eksempel alle lærere fra 1.vgs. Deretter kan de bli bedt om å krysse av på allerede oppsatte svaralternativer til et spørsmål. Dette kan for eksempel være et spørsmål om hvilke måter de benytter seg av i en undervisvurdering, hvor de krysser av på «samtaler», «tilbakemeldinger» osv. Når forskeren får spørreskjemaene i retur, kan man enkelt telle opp hvor utbredt ulike måter å drive undervisvurdering på er, og noen mer enn andre (Johannessen, et.al, 2016, s.27). Spørreundersøkelser er en kvantitativ tilnærming. Hensikten med kvantitative undersøkelser er å telle opp antall fenomener og kartlegge utbredelse (Johannessen, et.al, 2016, s.28).

Når det kommer til kvalitative undersøkelser, er det et mye mer begrenset antall personer. Her ser vi gjerne på hvordan, for eksempel lærere fra 1.vgs, utfører undervisvurdering i praksis, eller hensikten bak det å benytte seg av undervisvurdering i en kroppsøvingstime. Vi går mye mer i dybden på hver person, og vi ser på spesielle kjennetegn og egenskaper ved fenomenet som studeres (Johannessen, et.al, 2016, s.28). Når jeg har begreper som «forstår» og «praktiserer» med i min problemstilling, var det mer hensiktsmessig å benytte meg av en kvalitativ tilnærming til problemet.

3.2 Valg av forskningsmetode

Basert på min problemstilling; «hvordan forstår kroppsøvlingslærere elevvurdering i kroppsøvfaget?», bruker jeg begrepet «forstår» og jeg er da ute etter informantens

forståelse. Her vil derfor en kvalitativ tilnærming egne seg best. Det finnes to ulike tilnærminger innen kvalitativ forskning, intervju og observasjon. I en observasjon studerer vi som forskere hva informantene gjør (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.129). Typiske situasjoner hvor observasjon er ønskelig kan være når vi som forskere ønsker et innsyn i handlingene til informantene vi studerer (Johannesen et.al, 2016, s129). For eksempel er observasjon aktuelt om vi skal se på hvordan kroppsøvingslærer er med å bidra til et godt samarbeid blant elevene i kroppsøvingstimer. Observasjon blir altså brukt til å studere informantenes atferd. Observasjon er også gjerne brukt som en supplerende metodisk tilnærming for å få svar på problemstillingen fra et annet perspektiv (Johannesen et.al, 2016, s129). Under intervju kan vi få svar på hvordan informantene mener de oppfører seg i en gitt situasjon, mens ved å benytte observasjon i tillegg kan vi ofte bekrefte eller avkrefte dette hvor vi faktisk kan se deres atferd og valg som blir gjort i praksis (Johannesen et.al, 2016, s129).

Som jeg var inne på har vi også intervjuer innenfor kvalitativ metode. I et kvalitativt intervju er kvaliteten på svarene jeg får basert på spørsmålene jeg stiller til informanten. Det handler om hvordan jeg oppfatter og tolker svarene jeg får, som også er med på å påvirke om svarene jeg får også er til å stole på (Dalland, 2021, s.67). Den intervjuformen som gir deg mest ferdigheter som forsker, er det kvalitative forskningsintervjuet (Dalland, 2021, s.67). Formålet med denne formen for intervju er å få inn data som er informantens livsverden. Livsverden forstås og beskrives som en opplevelse av informantens eget liv og deres forhold til omgivelsene og temaene som blir tatt opp i intervjuet (Dalland, 2021, s.67). Her må jeg se på hva som er en ideell fremgangsmåte, samtidig som jeg ser på hva som er praktisk gjennomførbart (Dalland, 2021, s.56). Ved at problemstillingen min er formulert på en slik måte hvor jeg søker etter informantens forståelse, samt at jeg ønsker å gå i dybden på informantens og mening om temaet, er et slikt intervju best egnet. Dette gir meg en sjanse til å få frem en kroppsøvingslærer sin forståelse av begrepet underveisvurdering, hvor jeg får utfyllende personlige svar i detalj.

3.2.1 Semistrukturert forskningsintervju

Det finnes flere former for forskningsintervju. I dette prosjektet benyttet jeg meg av et semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju tar man utgangspunkt i samme intervjuguide på alle intervjuene, mens spørsmål, temaer og rekkefølge på spørsmål kan variere (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016, s.148). Jeg hadde en overordnet intervjuguide som jeg tok utgangspunkt i, hvor spørsmålene var standardisert. Dette var for at

jeg skulle kunne sammenligne svar mellom informantene. Temaene og rekkefølgen på spørsmålene kunne variere og var mer basert på hva informanten ga meg av svar og informasjon. På denne måten var jeg i stand til å få frem mer informasjon fra informantene når det ble nevnt noe som kunne være interessant, samt at det ble en generelt bedre flyt i samtalen (Johannessen et al., 2016, s.148).

3.3 Utvalg

I et kvalitativt intervju er utvalget med på å påvirke validiteten i svarene som blir gitt av informantene, noe jeg har tatt i betraktning før jeg valgte utvalgsstrategi og etter hvert kontaktet informantene mine.

3.3.1 Ønsket utvalgsstrategi og inklusjons- og eksklusjonskriterier

Optimalt vil man utføre kvalitative undersøkelser med et strategisk utvalg. Dette betyr at vi allerede har kvalifikasjoner og egenskaper som vi ser etter hos informanter (Dalland, 2021, s.59). Dette er på bakgrunn av at disse kvalifikasjonene og egenskapene er spesielt rettet mot problemstillingen og skal hjelpe til med å besvare denne på best mulig måte (Dalland, 2021, s.59). Jeg kontaktet derfor personer jeg mente kunne ha interessante meninger om fenomenet jeg tok for meg, som i dette tilfellet var forståelsen av begrepet underveisvurdering, altså kroppsøvingslærere med en viss kompetanse (Dalland, 2021, s.60).

Jeg skiller mellom inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier.

Inklusjonskriteriene var:

- Informanten jobber som kroppsøvingslærer den dag i dag
- Informanten skal ha undervist i kroppsøving i minst 2 år, som vikar eller fast ansatt
- Informanten skal jobbe på forskjellige skoler
- Informanten skal være både menn og kvinner

Eksklusjonskriteriene var:

- Informanten praktiserer ikke kroppsøvingsfaget
- Informanten har jobbet som kroppsøvingslærer i under 2 år
- Informanten har spesialisert seg i andre fag enn kroppsøving/idrett

3.4 Metodisk gjennomføring

I de påfølgende del-kapitlene skal jeg innlede med å presentere min rekrutteringsprosess. Her blir jeg å presentere hvordan rekrutteringen ble utført. Videre vil jeg gjøre rede for utviklingen av intervjuguiden min. Her beskriver jeg hva jeg tok hensyn til da spørsmålene ble laget, samt hvilke temaer jeg skulle ta opp under intervjuet. Deretter presenterer jeg gjennomføringen av pilotintervju og refleksjonene mine bak dette. Her går jeg inn på blant annet hvordan gjennomføringen av pilotintervjuet, samt endringer som ble gjort på intervjuguiden basert på dette intervjuet. Siste delkapittel under metodisk gjennomføring av intervjuene. Her går jeg i dybden på selve gjennomføringen av intervjuene, hvor jeg kommer inn på hvordan jeg gikk til verks under intervjuene, hva slags midler jeg benyttet meg av underveis.

3.4.1 Rekruttering av informanter

Innledningsvis ønsker jeg å presentere rekrutteringsprosessen. Ved å ta i bruk inklusjonskriteriene som nevnt over kan jeg oppleve å få bredde og variasjon i utvalget. Uten krav til alder eller kjønn kan jeg oppleve å få et bredt spekter av kroppsøvingslærere mellom alderen 20-60 år, og samtidig også få en populasjon bestående av menn og kvinner. Dette var ikke situasjonen. Utvalget jeg fikk tilgang til var utelukkende menn. Utvalget mitt bestod av 5 mannlige kroppsøvingslærere, hvor 4 av dem var over 40 år. Disse fire informantene hadde jobbet som kroppsøvingslærere fast siden før 2010, hvor de også hadde relevant lærerutdannelse. Den siste av dem derimot var under 30, nyutdannet og hadde jobbet i 2 år, som var akkurat innenfor et av mine inklusjonskriterier. Det bør også nevnes at alle fem informantene jobbet på samme skole. Nærmere om hvordan disse ble rekruttert presenterer jeg under.

Etter jeg fikk godkjenning fra avdelingsleder om at alle fem var villige til å delta i prosjektet, fikk de tilsendt informasjonsskriv med samtykkeerklæring til alle informantene. Disse ble signert samme dagen intervjuet tok plass.

Innunder et strategisk utvalg har jeg samtidig benyttet meg av et bekvemmelighetsutvalg og snøballmetoden. Dette var på bakgrunn av at det var få respondenter (informanter) som kunne stille til intervju. Jeg opplevde at bekvemmelighetsmetoden, sammen med snøballmetoden, er gode utvalgsstrategier å benytte seg av om ikke ønsket strategi gikk som planlagt. Jeg har kriteriene og egenskapene til informantene i bakhodet mens jeg gjør det som er enklest for å komme i kontakt med informantene (Johannessen et al., 2016, s.122). Videre her benyttet jeg meg også av snøballmetoden. Her kan en informant kontakte flere andre potensielle

informanter igjennom bekjentskap og deretter gi meg deres kontaktinformasjon til videre oppfølging fra meg (Johannessen et al., 2016, s.122).

Det første jeg tok hensyn til under rekrutteringsprosessen var antall informanter. Dalland (2021, s.81) poengterer at på bakgrunn av at vi ønsker å gå i dybden på intervjuene, er det ikke nødvendig med mange informanter og at dette antallet bør derfor ikke være for stort (Dalland, 2021, s.81). Det anbefales å starte med 1-2 informanter, for å så øke antallet om det trengs mer data (Dalland, 2021, s.81). På bakgrunn av dette kontaktet jeg fem forskjellige skoler, disse skolene var både ungdomsskoler og videregående skoler. ved å sende e-post til skolene deres generelt og ved å sende direkte e-post til både rektor og viserektor på de samme skolene for å øke sjansen for svar. Etter å ikke ha fått svar fra skolene på e-post, kontaktet jeg de samme skolene via tlf. i håp om å sette i gang rekrutteringen raskere. Dette ble også et mislykket forsøk.

Herfra måtte jeg få i gang rekrutteringsprosessen som gjorde at jeg kontaktet en tidligere idrettslærer av meg, som også var avdelingsleder på idrettsfagslinjen på skolen jeg gikk på. Her kommuniserte jeg med avdelingsleder angående mine kriterier som gjorde dette til et delvis strategisk utvalg, samtidig som bekvemmelig. Jeg intervjuet ikke denne kontaktpersonen på bakgrunn av tidligere bekjentskap. Avdelingsleder kontaktet videre fem kroppsøvingslærere som han visste oppfylte inklusjonskriteriene mine for prosjektet. Disse fem informantene hadde jeg ikke bekjentskap til, noe som kan være med på å øke validiteten på svarene jeg får og som fortsatt setter meg som forsker i en nøytral posisjon til tross for bruk av bekvemmelighetsmetoden.

Bekvemmelighetsmetoden er den mest brukte strategien for rekruttering, men samtidig den minst ønskelige (Johannessen, 2016, s.122). Denne utvalgsmetoden kan være med på å påvirke påliteligheten i intervjuet. Ved tilfeller der det eksisterer bekjentskap til informantene kan det åpne opp for eventuelle feilkilder i kommunikasjonsprosessen i intervjuet. Dette kan påvirke hvordan informanten oppfatter spørsmålet, om informanten har forstått spørsmålet riktig og om spørsmålet kan oppfattes som ledende (Dalland, 2021, s.63). Derfor veier jeg det som mer positivt at jeg ikke hadde bekjentskap til informantene jeg intervjuet til mitt prosjekt. Jeg opplevde noen ulemper ved at jeg benyttet meg av snøballmetoden i rekrutteringsprosessen. Dette var altså avdelingsleder i idrettsfag på skolen jeg kontaktet som fant fem kroppsøvingslærere jeg kunne intervjuet. Disse bestod av som sagt fem menn, noe som kan vise til lite «bredde» i et felt som kroppsøving. Optimalt ville jeg hatt minst en dame for å kunne representere begge kjønn i mitt prosjekt. En annen ulempe ved bruk av denne

metoden er det faktum at alle fem kroppsøvingslærere representerte samme skole. Her også, helt optimalt, ville jeg rekruttert flere fra andre skoler for å vise til bredde og variasjon. Situasjonen var slik at jeg måtte begynne rekrutteringsprosessen så fort som mulig, så jeg tok til takke med de informantene jeg fikk.

3.4.2 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden må være nøye planlagt i forkant som brukes for å opprettholde en struktur på intervjuet (Tjora, 2021, s.167). Intervjuguidene for dybdeintervjuer er ofte delt inn i temaer basert på hva forsker vil spørre om, hvor vi hele tiden oppdaterer informant om hvilket tema vi går over til, eller hvilket tema vi snakker om der og da (Tjora, 2021, s.167). Selve hovedstrukturen av intervjuguiden består derfor av de spørsmålene som representerer de temaene du ønsker å stille som forsker (Thagaard, 2018, s.95). Det er en fin balanse med det å stille de spørsmålene innenfor de temaene du vil, og det å følge opp svarene med oppfølgingsspørsmål for å gå i dybden. Spørsmålene til temaene er som regel forhåndsbestemt, mens oppfølgingsspørsmålene er ofte basert på svarene informanten gir (Thagaard, 2018, s.95).

Thagaard (2018, s.94) påpeker viktigheten ved å ha godt kjennskap til konteksten og teorien rundt temaene forskeren skal stille (Thagaard, 2018, s.94). Derfor var det viktig for meg å sette meg inn i tidligere forskning og relevant litteratur, samt lese meg opp på de spesifikke begrepene jeg ønsket å belyse i mitt intervju. Et intervju er ofte delt opp i tre deler; oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avslutningsspørsmål (Tjora, 2021, s.168). Oppvarmingsspørsmålene dreier seg om å «varme opp» samtalen ved å få informant til å fortelle om seg selv og sitt generelle forhold til sin stilling som kroppsøvingslærer. Dette handler om at de presenterer seg selv ved å fortelle om hvor lenge de har jobbet, hva slags utdanning de har, og motivasjonen bak det å velge å bli kroppsøvingslærer. Det skjer en overgang fra oppvarmingsspørsmål til refleksjonsspørsmål, hvor spørsmålene retter seg mer mot temaene jeg ønsker å belyse. Her det i hovedsak fem temaer jeg ønsker å belyse i løpet av intervjuet; *klargjøring- og deling av kriterier for måloppnåelse, fremoverrettet tilbakemelding, egenvurdering, hverandrevurdering, å skape diskusjoner og situasjoner som kan avdekke læring.*

Jeg prøvde å belyse disse temaene uten å inkludere spørsmål som dirkete spør om disse. Jeg benyttet meg av begreper som vurdering og underveisvurdering som fikk informant til å nevne noen av temaene over. Avhengig av svarene til informanten, gikk jeg mer spesifikt i

dybden på oppfølgingsspørsmålene fremfor hovedspørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene kan kompensere for de store forskjellene i forhold til hvor åpent enkelte uttrykker seg når de blir intervjuet (Thagaard, 2018, s.95). Jeg ønsket å oppmuntre informant til å snakke mye rundt temaet jeg stiller spørsmål om, derfor unngikk jeg å bruke ja og nei spørsmål, og heller ofte startet spørsmålene mine med «kan du fortelle litt om ...», eller «kan du fortelle om en situasjon der du ...». Dette er også en kjent fremgangsmåte som Thagaard (2018, s.96) beskriver (Thagaard, 2018, s.96). Gjennom hele intervjuet erstattet jeg faglige begreper fra mitt pensum med mer hverdagslige begreper som jeg vet kroppsøvlingslærere bruker i praksis. Eksempler på dette kan være at jeg spør hvordan undervisvurdering kommer frem i deres undervisning, hvor de svarer en-til-en samtaler eller tilbakemeldinger. Dette kan jeg koble direkte opp mot temaene *fremoverrettet tilbakemeldinger* og *egenvurdering*. På denne måten belyser jeg mine teoretiske begreper og temaer ved å bruke andre faglige uttrykk i spørsmålene mine. Når informanten avgir svar benytter jeg meg aktivt av *prober*, igjen for å oppmuntre informant til å utvide refleksjonen sin rundt temaene de svarer på, eller fortsette å snakke om temaet generelt. Prober kan være små korte «tilbakemeldinger» som bekrefter det informant sier underveis i en samtale. Disse tilbakemeldingene kan være «ja ...» eller et nikk fra meg for å signalisere interesse og at de kan være «inne på noe». Jeg benyttet meg også av prober for å avslutte et tema eller spørsmål (Thagaard, 2018, s.96) Avslutningsvis spurte jeg om hva de selv føler de behersker og hva de opplever som utfordrende med undervisvurdering, deretter kort om hvordan de tolket lærerplanen i forhold til kapittelet om vurdering, og helt til slutt om dem selv sitter igjen med noen tanker eller eventuelle kommentarer til det vi har pratet om til nå.

Se vedlagte Intervjuguide for ytterligere detaljer.

3.4.3 Pilotintervju og påfølgende refleksjoner

I et kvalitativt intervju er kvaliteten på svarene jeg får gjerne basert på spørsmålene jeg stiller til informanten (Dalland, 2021, s.67). Før selve intervjuet tar plass må vi gjøre oss kjent med konteksten på intervjuet, forsikre seg om at spørsmålene er relevante og at du får de riktige svarene (Thagaard, 2018, s.94). Dette får man gjerne svar på om man benytter seg av et pilotintervju. I mitt tilfelle brukte jeg pilotintervjuet som et «utkast» eller et forsøk for å kunne gå igjennom noen sjekkpunkter før intervjuene med informantene mine skulle finne sted. Først og fremst ønsket jeg å se bli kjent med selve intervjusituasjonen, meg som intervjuer og et reelt ansikt-til-ansikt-intervju med en kroppsøvlingslærer. Jeg kontaktet en

student på skolen som også jobbet som vikar på skole og praktiserte kroppsøvningsfaget, som fort ble relevant for mitt pilotintervju. Jeg ble godt kjent med min intervjuguide, noe som førte til at jeg kunne fjerne spørsmål, legge til nye spørsmål, samt lage oppfølgingsspørsmål som viser seg å være mer relevant. Jeg la merke til at de spørsmålene som jeg valgte å fjerne var gjentakende fra tidligere spørsmål på bakgrunn av at informant kom med reflekterte svar som berørte flere av mine senere spørsmål, disse ble derfor fjernet. Videre erfarte jeg hvilke spørsmål jeg bør stille under oppfølgingen av andre spørsmål som fikk informanten til å gå enda mer i dybden, disse ble derfor lagt inn etter pilotintervjuet. Dette var essensielt for å optimalisere intervjuet og samtalen, samt forberede meg som intervjuer.

3.4.4 Gjennomføring av intervjuer

Jeg intervjuet alle fem informanter samme dag, dette krever at jeg hadde satt opp en oversikt over hvem jeg skal intervjuer til enhver tid. Allerede her opplevde jeg at enkelte informanter hadde dårligere tid enn andre, derfor varierte intervjuene fra 40 minutter ned til 30 minutter. For at jeg som intervjuer kunne fokusere mest mulig på flyten i samtalen og utdype der det trengs benyttet jeg meg av lydopptak (Tjora, 2021, s.180). På bakgrunn av dette, til tross for at de hadde signert samtykkeskjema, informerte jeg dem kort om formålet med prosjektet og hvorfor dem er på intervju i dag, videre informerte jeg om taushetsplikt, retten de har til å trekke seg når som helst fra prosjektet, alt av sensitiv informasjon vil bli anonymisert og meldt inn til NSD, samt at intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak. Intervjuene ble holdt i et møterom, distansert og isolert fra andre mennesker og forstyrrelser. Ved siden av å ta opp lyd valgte jeg å notere inntrykk jeg fikk underveis digitalt i stikkordsform for å ikke falle ut av samtalen. Disse inntrykkene kan være karakteristikk ved hver informant som skiller seg ut, som for eksempel måten de svarer på, slik de sitter, om de viser usikkerhet eller selvsikkerhet, og slike ting. Lydopptak blir nevnt som den beste måten å motta fyldig informasjon fra en samtale mellom informant og forsker (Thagaard, 2017, s.111). Lydopptaket ble brukt til transkribering i ettertid.

I intervjusituasjonen, som også nevnt i intervjuguiden, stilte jeg veldig åpne spørsmål om enkelte temaer jeg lurte på som var såpass åpne at det var rom for at informanten kunne trekke inn andre eller nye begreper og temaer slik at det hele opplevdes mer som en samtale enn et intervju. På denne måten fikk jeg også en bredere forståelse av fenomenet slik jeg oppfattet det. For å få så utdypende svar som mulig inkluderte jeg ikke teoretiske begrep som egenrevisning, klargjøring- og deling av kriterier for måloppnåelse, hverandrevurdering eller

fremoverrettet tilbakemeldinger i spørsmålene mine. Alle prinsippene for vurdering ble erstattet med begrepet «underveisvurdering». På denne måten tolket kroppsøvlingslæreren selv hva jeg spurte om, og det er begrepene de har brukt selv som er grunnlaget hvordan jeg har valgt å kategorisere temaene.

Jeg tilpasset intervjuguiden til hver informant ved at jeg hadde anledning til å gå frem og tilbake mellom spørsmålene, og stille de rette spørsmålene til riktig tid i hver av samtalene. Ved å følge denne strategien ved siden av å følge en semi-strukturert intervjuguide, opplevde jeg at de mest sentrale temaene ble tatt opp. I tilfeller der jeg måtte gjenta spørsmålet, prøvde jeg å benytte meg av andre begreper som kunne være lettere å forstå for informanten.

3.5 Analyse – en tematisk analyse av Braun og Clarke

I min analyse har jeg benyttet meg av Braun og Clarke (2008) sin tematiske analyse. De presenterer seks faser som beskriver analysen.

1. Gjøre seg kjent med dataen
2. Innledende koder
3. Søke etter temaer
4. Gjennomgang av temaer
5. Definere og navngi temaer
6. Skrive rapporten

(Braun & Clarke, 2008, s.87).

Jeg skal nå gå igjennom disse fasene, samtidig som jeg eksemplifiserer og demonstrerer prosessen min underveis i analysen.

3.5.1 Gjøre seg kjent med dataen

I første fase må man bli kjent med dataen som har blitt innhentet (Braun & Clarke, 2008, s.87). For meg handlet dette om å transkribere alle intervjuer til detalj, altså ordrett fra lydopptakene av intervjuet. Her gjør jeg alle intervjuene om til skriftlig form, slik at det blir lettere for meg når jeg gikk igjennom og kikket over dataen min gjentatte ganger i etterkant. Det anbefales å begynne med en fullstendig transkribering relativt raskt i ettertid av gjennomføring av intervju (Tjora, 2021, s.185), jeg skal derfor gå igjennom gjennomføringen min av transkriberingen. Jeg har valgt å transkribere så detaljert som mulig fremfor å transkribere det jeg tror er relevant der og da på bakgrunn av at man ikke vet hva som kan

være hensiktsmessig å ta med i en så tidlig fase (Tjora, 2021, s.185). Derfor har jeg gått inn for å transkribere hvert enkelt ord. Det er en stor forskjell fra skriftlig språk til muntlig språk, hvor vi ikke snakker i avsnitt eller signaliserer tegnsetting (Tjora, 2021, s.186). Derfor har jeg også notert meg såkalte visuelle ledetråder og generell informasjon av informant og intervju som kan si noe om stemningen og settingen som ikke ble sagt direkte i intervjuet (Tjora, 2021, s.186). Et eksempel kan være om informanten sliter med å ordlegge seg, kan dette tolkes som at informanten er noe usikker eller nervøs (Tjora, 2021, s.185). Dette igjen påvirker validiteten i svarene jeg får.

Selve transkriberingen foregikk ved at jeg lyttet til lydopptaket, deretter skrev ned ord for ord av hva som ble sagt. Dette ble gjort digitalt, altså at alt som ble sagt ble skrevet direkte inn i intervjuguiden på min PC. Jeg valgte å benytte meg av et lydprogram/musikkprogram på PC-en som gjorde at jeg mye enklere kunne starte, stoppe, spole frem-og tilbake i filene uten problemer. Etter intervjuene ble gjennomført brukte jeg rett i underkant av en uke på å transkribere alle fem intervjuene, og på bakgrunn av at alle fem ble gjennomført på samme dag fikk jeg ikke transkribert intervjuene denne dagen.

Allerede i denne første fasen så jeg etter temaer som gikk igjen, tematiske mønstre og jeg noterte meg viktige sitater som ble sagt av informanter. Under en ordrett transkribering av intervjuer følger det også med ordlyder, muntlig språk og karakteristikker ved hver informant som jeg valgte å notere meg. Dette kan være med på å tyde dataen mer ved at jeg kunne analysere om personen for eksempel fremstår noe usikker i enkelte uttalelser under intervjuet. Etter hvert intervju leste jeg gjennom transkripsjonen, noterte meg nye notater, som igjen hjelper meg med å bli kjent med dataen jeg har innsamlet.

3.5.2 Innledende koder

I fase to skal man produsere innledende koder basert på dataen som er innhentet (Braun & Clarke, 2008, s.88). I mitt tilfelle tok jeg utgangspunkt i transkripsjonen som jeg gjorde i første fase. Kodene skal bidra til å identifisere særegne trekk ved dataene som er transkribert som oppfattes interessant for meg. Her tar jeg ut korte segmenter av sitater til informanten som beskriver fenomenet best mulig (Braun & Clarke, 2008, s.88). Jeg har benyttet meg av en empirinær koding hvor kodene starter i det empiriske materialet (Anker, 2019, s.77).

I min koding gikk jeg altså induktivt til verks, der kodingen min begynner i arbeidet med det empiriske materialet. Først og fremst var det viktig å identifisere relevante begreper i datasettet. Deretter gikk jeg igjennom dataen og fant eksempler som passet innunder disse

begrepene. Disse eksemplene kunne være ord, fraser eller setninger fra informant. Jeg gikk grundig igjennom transkripsjonen med full og lik oppmerksomhet til hele datasettet, samt identifiserte interessante aspekter i dataen som kunne være med på å danne et grunnlag for mønstre på temaer på tvers av hele datasettet. Her hadde jeg også problemstillingen min i bakhodet til enhver tid. Når jeg formulerte kodene merket jeg at det ikke bare holdt med et ord, som for eksempel «undervisvurdering». Her skjønnte jeg fort at jeg måtte være mer spesifikk hvor jeg koder med opptil flere stikkord som er særegent for den informanten. Et eksempel på det kan være «undervisvurdering, kontinuerlig prosess, hjelpemiddel». Jeg fulgte tipset til Braun og Clarke (2008) om å heller kode for mye enn for lite. Samtidig kuttet jeg ned på koding rundt oppvarmingsspørsmålene, slik som informantens stilling på skolen. Jeg endte opp med 106 koder.

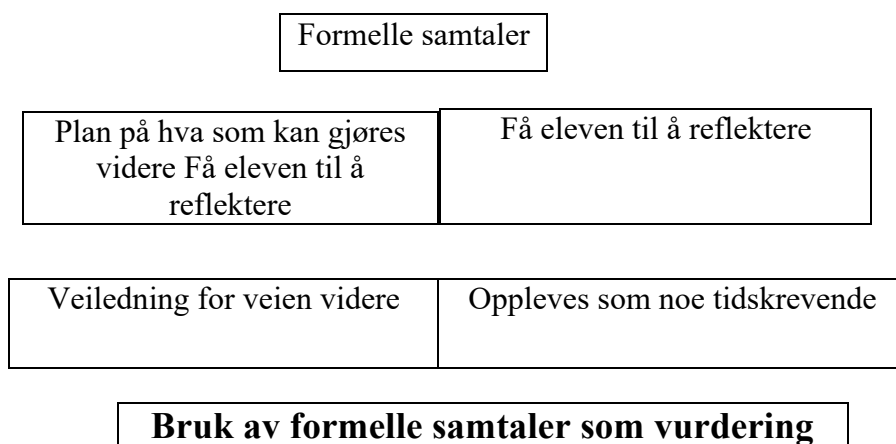
Eksempel:

Kode	Stikkord	Sitat
Bruk av formelle samtaler til vurdering	Fremovermelding for utvikling, innsats, yte bedre	«Det vektlegges jo på en måte hva de har gjort hittil, og en fremovermelding på hva du kan gjøre videre er enten veldig bra så er det bare fortsette å stå på videre, mens for enkelte er det sånn at jeg ser at innsatsen din kan bli bedre. Også spør jeg gjerne litt om det, sitter du med samme følelsen? Og ofte får du svar som, ja jeg kan jo yte bedre».

3.5.3 Søke etter temaer

I denne fasen samler man koder som skal være grunnlaget for mønstre basert på hovedtemaer (Braun & Clarke, 2008, s.88). Måten jeg har gått til verks her er å først og fremst slå sammen koder som enten er like eller kan minne om hverandre. Jeg har tatt hensyn til relevansen av dataene opp mot min overordnede problemstilling, samt sett på sammenhengen bak koden/temaet. Når prosessen er i gang ser jeg at enkelte koder blir hovedtemaer, mens andre koder blir undertemaer, eller fjernet helt. Eksempelvis her har jeg tatt utgangspunkt i informantene hver for seg hvor jeg har laget et tankekart/tematisk kart på tvers av disse. Dette tematiske kartet viser en oversikt over temaer som blir tatt opp under spørsmål om undervisvurdering. Deretter ser jeg etter likheter av hovedtemaer og undertemaer på tvers av informantene.

Under viser jeg til figur som er et eksempel på et slikt tematisk kart.



Her viser jeg til hvordan enkelte koder ble slått sammen til større temaer. Formelle samtaler ble ofte nevnt som begrep, her viser jeg hvordan denne koden hadde flere undertemaer, som igjen ble bearbeidet og slått sammen til et større tema som jeg kalte «bruk av formelle samtaler som vurdering».

3.5.4 Gjennomgang av tema

I steg 4 går man igjennom temaene for å se til at temaene går overens med kodene som ble utarbeidet i analysen (Braun & Clarke, 2008, s.91). I denne fasen gikk jeg tilbake til transkripsjonen og kodene for å se til at temaene ble utarbeidet i tråd med innholdet i selve dataene. Her ser jeg etter eventuelle «feilkoder» som kan oppstå når det er en dårlig match mellom dataene og temaet. Dette resulterte i at temaer som «kroppsøving som folkehelsefag» og «kroppsøving i et helseaspekt» ble fjernet. Dette ble fjernet på bakgrunn av temaets relevans til oppgaven. Når steg fire er nådd er temaene utarbeidet på et empirinært nivå, samt utarbeidet basert på det teoretiske grunnlaget for oppgaven i lys av Braun og Clarke (2008) sin analyseprosess.

3.5.5 Definere og navngi temaer

Det siste stedet før rapporten produseres er å definere og navngi temaer. Her skal man definere og avgrense, altså identifisere hva hvert tema handler om, og deretter definere hvilke aspekt av oppgaven hvert tema tar for seg (Braun & Clarke, 2008, s.92) Underveis av fremstilling av resultat-kapittelet har jeg, sammen med veileder, endret på både navn og rekkefølge på flere av temaene. Jeg kan eksemplifisere med temaet «Fremoverrettet

tilbakemeldinger», som ble endret til «bruk av tilbakemelding som vurdering». Etter at alle temaer er gjennomgått og endringer er gjort, sitter jeg igjen med 5 temaer som blir presentert i trinn 6. Dette punktet går ut på å skrive selve rapporten, og dette viser jeg til i resultatkapittelet.

3.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Silverman (2011), som referert i Thagaard (2013, s.193) påpeker det å vurdere forskningens kvalitet på grunnlag av troverdighet er viktig. Han mener også at begrepene reliabilitet og validitet er to sentrale begreper når det kommer til vurdering av kvaliteten på forskningen (Thagaard, 2013, s.193).

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013, s.193). Her undersøker man om selve forskningens innhold er utført på en tillitsvekkende måte. Jeg skal altså gjøre rede for hvordan dataene mine ble utviklet og behandlet. Her skilles det mellom inntrykk jeg har fått under selve intervjuprosessen, og egne vurderinger av denne informasjonen (Thagaard, 2013, s.194).

På bakgrunn av at dette er første gang jeg undersøker dette temaet, har jeg måttet sette meg inn i temaet i forkant av datainnsamlingen. Det betyr at jeg har opparbeidet meg bakgrunnskunnskap om det aktuelle teamet, noe som kan være med å påvirke resultatet til en viss grad og måten dataene ble tolket. Forskeren skal skille mellom informasjon forskeren har fått under intervjuene, og egne vurderinger av denne informasjonen (Thagaard, 2013, s.194). Med dette mener Thagaard (2013) at det skal være en klar sammenheng mellom empiri, analyse og resultater, som ikke skal være styrt av personlige erfaringer og meninger om temaet. Her kan et spørsmål bli formulert på en litt annen måte som kan påvirke resultatet. På denne måten kan forskeren lede spørsmålet i en ønsket retning med relativt ønskede svar. Dette har jeg vært bevisst på underveis i intervjuprosessen og under utarbeidelsen av intervjuguiden. Målet mitt var å stille så åpne spørsmål som mulig, men samtidig holde informant innenfor ønskelig tema. Oppfølgingsspørsmålene jeg hadde var kun basert på det informant sa, og jeg ønsket en form for klarhet eller utdypelse av fenomenet.

En annen side ved reliabilitet er etterprøvbarehet, noe som ikke lett lar seg gjøre i kvalitative undersøkelser (Johannessen, et.al, 2016, s.231). Man benytter seg sjeldent av

strukturerte datainnsamlingsteknikker på bakgrunn av at det som oftest er samtalen som styrer selve datainnsamlingen og det er forskeren selv som er instrumentet i datainnsamlingen. Ingen andre har samme bakgrunnskunnskap og erfaringer, og derfor kan ingen andre tolke dataen på samme måte (Johannessen, et.al, 2016, s.231). Her er det flere måter jeg kan styrke påliteligheten på. Til tross for at jeg har intervjuguiden som vedlegg har benyttet meg av semistrukturert intervju, som kan gjøre det vanskelig å følge intervjuguiden med tanke på at spørsmål og oppfølgingsspørsmål dukket opp underveis basert på informasjonen jeg fikk av informant. Jeg har også vært åpen om fremgangsmåten min, altså alt fra rekruttering av informanter, pilotintervjuet og refleksjoner rundt dette, til selve gjennomførelsen av intervjuene, med en utdypelse av transkripsjonen som første punkt i analysen min. På denne måten kan andre forskere spore min fremgangsmåte, dokumentasjon av data, metoder og generelle avgjørelser gjennom prosjektet, samt at resultatet med direkte sitater er tatt med (Johannessen, 2016, s.232).

3.6.2 Validitet og overførbarhet

Påliteligheten kan også styrkes ved at jeg som forsker vektlegger hensiktsmessige kriterier for evaluering, da flytter vi oss inn på validitet. Ved kvalitative undersøkelser snakker vi om overføring av kunnskap og ikke generalisering, hvor sistnevnte assosieres ved kvantitative undersøkelser og statistiske generaliseringer av populasjoner (Johannessen, et.al, 2016, s.233). Validiteten i undersøkelsen handler om gyldigheten til tolkningene forskeren har gjort. Måten man vurderer undersøkelsens validitet er ved å vurdere oppgavens resultat, og om disse representerer den virkeligheten som vi har studert (Thagaard, 2013, s.204).

Her er man avhengig av at spørsmålene fra intervjuguiden var relevante for problemstillingen og oppgaven. Derfor var det hensiktsmessig å se på meningen bak spørsmålene som ble stilt for å sikre god validitet. Jeg har også tatt en vurdering av intervjuguiden for å se til at det jeg spør om vil gi svar på det jeg faktisk lurer på. Her kom pilotintervjuet godt inn, hvor jeg fikk gått igjennom alle spørsmålene. Her endret jeg på formuleringen på enkelte spørsmål jeg så ikke ga meg de svarere jeg spurte om, samt endret og fjernet spørsmål som var upresise. Her kunne jeg forsikre meg at spørsmålene var hensiktsmessige og relevante i tråd med problemstillingen, samt at svarene jeg fikk av informant var av samme relevans. Etter gjennomført transkripsjon opplevde jeg at svarene jeg fikk også var i tråd med problemstillingen, som betyr at jeg har klart å holde en rød tråd gjennom undersøkelsen (Thagaard, 2013, s.205).

3.7 Etiske overveielser

Når det kommer til studier der det innebærer en viss kontakt mellom forsker og de personene som studeres, enten ved observasjon eller intervju, vil forskeren få data som kan knyttes direkte til personene som deltar i prosjektet (Thagaard, 2013, s.25). «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora» (NESH) presenterer normer for vitenskapelig redelighet som Thagaard (2013) tar opp (Thagaard, 2013, s.24). Jeg baserer presentasjonen av mine etiske overveielser på denne innstillingen. NESH har gjort rede for flere etiske prinsipper som jeg som forsker har ansvar for å ivareta. I dette kapittelet vil jeg presentere tre av de etiske grunnprinsippene som Thagaard (2013, s.26)) tar for seg: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosessen.

3.7.1 Informert samtykke

For et hvert forskningsprosjekt må en ta hensyn til prinsippet om informert samtykke. Som referert i Thagaard (2013, s.26) beskriver NESH dette prinsippet slik: «Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakerens informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem.» (Thagaard, 2013, s.26). I informasjonsskrivet som lærerne fikk i god tid før intervjuene tok plass var jeg innom flere ting som informanten skulle lese seg opp på før intervjuet begynte. Informasjonsskrivet begynner med å informere informant om formålet med undersøkelsen/prosjektet. Her er jeg kort og presis med mitt formål og informerer om at formålet først og fremst er å studere problemstillingen min. Jeg informerer om at det er Høgskolen i innlandet som står som ansvarlig for prosjektet. Jeg informerer også om hvorfor akkurat denne informanten har fått spørsmål om å delta, hvor jeg utdyper ved å forklare at det er på bakgrunn av yrke, utdanning og erfaring. I informasjonsskrivet informerer jeg også om hva det innebærer for informant å delta. Her står det at enkelte personopplysninger er nødvendige for å gjennomføre prosjektet. Disse personopplysningene er yrke, utdanning og erfaring, samt at jeg informerer om at intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak hvor jeg i tillegg noterer ved siden av. Videre informerer jeg om at det er frivillig å delta i prosjektet, og hvordan jeg oppbevarer og bruker informantens personopplysninger. Jeg gjør rede for informantens rettigheter, legger til kontaktinformasjon til meg, veileder og Høgskolen i innlandet ved eventuelle spørsmål, hvor jeg helt til slutt

legger ved en samtykkeerklæring med signatur. Dette informasjonsskrivet er vedlagt i oppgaven.

3.7.2 Konfidensialitet

Neste grunnprinsipp er konfidensialitet, som Thagaard (2013) har definert med sitat:

«De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres» (Thagaard, 2013, s.28).

I selve transkriberingen og bearbeidingen av dataen har jeg anonymisert navn ved å forholde meg til «informant 1» og «informant 2». For å skape bedre flyt og en form for nærhet med lærerne som jeg intervjuet, har jeg i selve resultatkapitlet tatt i bruk fiktive navn på hver av informantene. Pål, Espen, Anders, Simen og Morten.

Videre var det kun meg og min veileder som hadde innsyn til materialet. Lydopptaket var lagret på Nettskjema sin egen diktafon, som kun jeg har tilgang til. Datamaterialet vil også, i tråd med NSD sine retningslinjer, bli slettet etter prosjektet er ferdigstilt.

3.7.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for de som velger å delta. I Thagaard (2013) er det definert slik: «Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger» (NESH, referert i Thagaard, 2013, s.30). Jeg som forsker må derfor vurdere hvordan deltakerne kan beskyttes mot uheldige virkninger av å være med i prosjektet, samt se til at den innsamlede dataen ikke berører følsomme og sårbare områder for deltaker (Thagaard, 2013, s.30). Jeg har tatt hensyn til dette ved å tilby en gjennomlesning av transkriberingen til hver deltaker. De takket pent nei via e-post. Jeg opplevde heller ikke at noen av spørsmålene mine berørte følsomme eller sårbare områder hos informant. Bakgrunnen for denne påstanden er at jeg opplevde samtlige deltakere som engasjerte i temaet og veldig positive til å delta i intervjuene med underveisvurdering som tema.

4.0 Resultat

I dette kapittelet presenterer jeg funnene fra datamaterialet som skal bidra til å belyse oppgavens problemstilling. I denne delen vil jeg presentere det siste delen av det analytiske arbeidet. Resultatet vil presentere 5 temaer som er i relasjon med de temaene som ble identifisert gjennom mine analyser. Resultatkapittelet er delt opp i 5 ulike kapitler «Bruk av formelle samtaler som vurdering», «bruk av tilbakemeldinger som vurdering», «formidling av læringsmål», «bruk av Fair Play som vurdering», og til slutt «bruk av tester som vurdering, og viktigheten av ferdigheter».

Problemstillingen min er; «Hvordan forstår og praktiserer kroppsøvingslærere elevvurdering i kroppsøvingsfaget?», og jeg ønsker å kategorisere funnene fra datamaterialet i forhold til denne. Jeg har valgt å presentere mine funn todelt, den første delen vil være rettet mot hvordan kroppsøvingslærere *forstår* elevvurdering i kroppsøvingsfaget, mens den andre delen retter seg mot hvordan kroppsøvingslærere *praktiserer* elevvurdering i kroppsøvingsfaget. Jeg har ikke delt resultatkapittelet i to, men har derimot inkludert sitater fra informanter som både går ut på *hvordan* de praktiserer, og *hvordan* de *forstår* seg på undervisvurdering innunder samme kategori. Ved å presentere resultatene mine på denne måten åpner jeg opp for å oppleve to forskjellige opplevelser av fenomenet.

4.1 Tema 1: Bruk av formelle samtaler som vurdering

Bruk av formelle samtaler som vurdering går ut på den formelle dialogen mellom elev og lærer som skal gjennomføres minst en gang i semesteret. Under disse samtalene blir det tatt opp faktorer som elevens ståsted, egen innsats og i enkelte tilfeller blir de selv spurt om hvor de selv mener de står.

Anders ble spurt om hvordan han selv ville definert begrepet undervisvurdering:

«De første årene jeg brukte undervisvurdering må jeg være ærlig å si at jeg brukte det som et hjelpemiddel for meg selv, fordi at elevene skulle ha en forståelse for det ga meg nesten mindre problemer ved at elevene underveis fikk beskjed om sitt ståsted, en oppfattelse før karakteren kom. Det er en vinn-vinn-situasjon at elevene får bedre forståelse for hva og hvordan de blir vurdert, også som sagt mindre ubehagelige tilbakemeldinger til lærer, når elevene ikke fatter hvordan han/hun er vurdert.» (Anders)

Her nevner Anders først og fremst at undervisvurdering ble brukt som et hjelpemiddel for seg selv, slik at det skulle oppstå mindre komplikasjoner under sluttvurderingen. Han ønsket å

bruke denne formelle samtalen til å «forberede» eleven selv på sitt ståsted og deres egne tanker rundt egen karakter i faget, slik at sluttvurderingen skulle bli bedre tatt imot. På denne måten fremstår det en «vinn-vinn-situasjon hvor elevene får en bedre forståelse av hva og hvordan de blir vurdert, og kroppsøvlingslæreren får mindre ubehagelige og forvirrende tilbakemeldinger av elever som ikke forstår hvorfor de har fått den vurderingen de har. Videre sier Anders noe om hvordan han utfører denne samtalen med eleven:

«Jeg prøver å få eleven til å reflektere litt over egen adferd og måloppnåelse. Også er det jo litt ulikt, noen elever er jo veldig reflekterte, veldig realistisk syn på seg selv i forhold til andre. Da må jeg stille spørsmål som får eleven til å reflektere.» (Anders)

Det er tydelig at Anders har opplevd både reflekterte -og ureflekterte elever. Uavhengig av dette sier han at det han vektlegger er å stille de riktige spørsmålene som får eleven til å reflektere over egen prestasjon og atferd i kroppsøvingstimene.

Ved spørsmål om de opplever noen utfordringer ved undervisvurdering, svarte Simen og Pål følgende:

«Ja absolutt, tidsaspektet er utfordrende. Spesielt det formelle, det tar mye tid. Jeg liker ikke å ha elevene drive aktivitet i en hall alene mens jeg har samtale her en-til-en. Og 5 min er strengt tatt for lite, og så er det 30 stykker i en klasse. Da blir det 150 min, pluss det som går på ut og inn og sånne ting. Da er du over 2 dobbelttimer i kroppsøving effektivt. Det kan fort gå da 3 dobbelttimer.» (Simen)

«Fryktelig lite tid til å nå igjennom alt i forhold til lærerplan, mål. Skal jeg gå inn og lese setning for setning fra lærerplan og kompetansemål så klarer ikke helt jeg å skjønne at man har nok tid da i forhold til at det bare er et to timers fag. Så det er å balansere litt.» (Pål)

«Det er det mest konkrete og ser ikke så veldig viktigheten til å ta seg tid, til for du bruker jo fort et par timer på å komme igjennom alle. Men da får du ofte den lille praten som gjør at dere blir litt bedre kjent, litt ekstra info, ser noen koblinger og får en større forståelse for den enkelte elev, spesielt av de svakeste. Også får du en input på hvordan de trives, hvordan de hadde det på ungdomsskolen, kontra nå (VGS).» (Pål)

Dette var noe som var en gjenganger hos samtlige informanter. Resultatet viser at tiden var knapp, og at samtlige kroppsøvlingslærere nevnte blant annet refleksjon over egen læring, forståelse for egen læring, samt læring ut ifra eget ståsted som viktige faktorer innen undervisvurdering, alt innen formelle samtaler.

«De må erkjenne hvor de er hen selv. En rusmisbruker må selv skjønne at han er det før jeg kan gjøre noe med det. Det er mye av nøkkelen i skolen, at man greier å erkjenne at man er der man er, fordi jeg har jobbet sånn og sånn.» (Anders)

Her nevnes viktigheten i å informere elevene om hvorfor de har fått den vurderingen de har. De må også selv erkjenne hvor de er først, for å vite hva de gjør bra og/eller dårlig.

«Jeg liker ihvertfall å høre med eleven selv om hvordan de ligger an, og det setter standarden etter hva de selv ønsker i faget. Jeg tenker at det skal være mulig for alle å oppnå alle karakterer uavhengig av ferdigheter. Hvis det kommer frem forskjellige ting hos elevene at «hvordan kan vi jobbe rundt det her da, hva har vært vanskelig så langt» osv.»

Morten kommer innom to prinsipper i måten han bruker underveisvurdering på, jeg valgte å kategorisere hele sitatet innunder «bruk av formelle samtaler som vurdering». Han ønsker først og fremst å høre med eleven hva de selv ønsker å oppnå. På denne måten kan lærer se på progresjon, og det vil derfor være mulig for alle å gjøre en god prestasjon på bakgrunn av sitt ståsted. Videre kommer Morten innom bruk av tilbakemeldinger, som også kan være en del av vurderingsprosessen. Igjen faller vi tilbake på det å gjøre eleven oppmerksom på egen prestasjon i faget.

Her presenterer jeg også et funn som sammenligner den uformelle samtalen med den formelle samtalen. Ved spørsmål om hvordan underveisvurdering drives i timene, svarte Espen dette:

«Samtale i timen, tilbakemeldinger. Vi tar jo ut også, og det er jo kanskje litt lettere å få en litt dypere samtale da. Så rekker du på en måte ikke alltid alle like mye i en sånn setting som jeg nevnte tidligere da, det blir kanskje mest på de som trenger en korreksjon av noe. Mens i en samtale så har du litt mere mulighet til å få høre litt mer fra eleven da, også, at du får den dialogen. Og den kan være kjempefin, for noen, mens andre er det ikke så mye kommunikasjon, altså noen gir mer av seg selv og spør litt og ønsker å finne ut hva man kan gjøre for å heve kompetansen da.» (Espen)

Dette er et konkret funn som peker på viktigheten ved den formelle dialogen fremfor kun den uformelle samtalen i timene som skjer kontinuerlig. Her snakker Espen om at de uformelle samtalerne er hjelpsomme når det kommer til korreksjon på teknikk eller rett og slett for å motivere eleven litt. I en formell samtale med eleven derimot åpner det opp for andre

muligheter. Her får man sjansen til å høre med eleven selv om faget, hvordan ting går, videre målsettinger, og andre ting som kan bidra til å øke elevens kompetanse.

Det siste sitatet jeg gjerne vil inkludere er Pål som påpeker hvor viktig en slik formell samtale er for elevens sluttvurdering. Her ble Pål spurt om hva han selv mener han behersker med undervisvurderingen sin:

«Det er ikke alltid man har vært helt 100% enig, men man har i så fall forstått og akseptert argumentet for hvorfor en karakter er satt. Så selvom jeg synes det er utfordrende så føler jeg at jeg behersker vurderingen og at elevene føler at det gjøres ordentlig og rettferdig. At de får en begrunnelse og det å prioritere å ha den lille samtalen med eleven selv om man bruker opp kanskje et par økter på det i terminen.» (Pål)

Resultatet viser at et av de mest hyppigst brukte begrep gjennomgående i alle intervjuene var begrepet «formelle samtaler» ved spørsmål om definisjon av begrepet undervisvurdering. Begrepene som gikk igjen her var både formelle samtaler og en-til-en-samtaler/dialog, når de utalte seg om hvordan de utøvde undervisvurderingen sin.

Flere av informantene klaget på tiden de har hver uke i kroppsøving, og målte dette opp mot hvor tidskrevende en slik formell samtale kan være. Det er også det flere som nevner hvordan den formelle samtalen er viktig for å formidle elevens ståsted, samt bruke denne samtalen til videre planlegging av mål. Mange av kroppsøvingslærerne refererte til denne formelle samtalen som en underveissamtale. Et annet aspekt ved dette temaet var tidsaspektet, hvor knapp tid en har til å sette av til slike formelle samtaler. Dette ble nevnt flere ganger. En annen ting som også ble tatt opp under dette temaet var det at kroppsøvingslærere bruker gjerne denne formelle samtalen til å få frem elevens egen refleksjon over egen atferd, innsats og prestasjon i faget.

4.2 Tema 2: Bruk av tilbakemeldinger som vurdering

Bruk av tilbakemeldinger som vurdering er den formen for vurdering som elevene ikke ser på som undervisvurdering. Det er det kroppsøvingslærerne kaller for små og korte tilbakemeldinger i timene. Dette kan også være en vennlig uformell samtale mellom elev og lærer. Denne formen for vurdering skjer ofte under korrigerende eller veiledning av elev i timene. For å innlede temaet viser jeg til et sitat som Pål kom med etter jeg stilte spørsmålet om hva han legger i begrepet undervisvurdering:

«Sånn helt konkret er det den samtalen da, en til en. Også er det å kunne gi korte tilbakemeldinger underveis i økter. Ris og ros og alt underveis. Korrigerende. Tilbakemeldinger kan også være rettet mot orden og oppførsel, som jo i kroppsøvningsfaget spiller en ganske stor rolle. Det å bidra positivt i gruppa og bidra med sine styrker. Det kan jo også gå litt under innsats forså vidt, også fair play».

(Pål)

«Jeg tenker ofte at faget kroppsøving innbyr til at vi har en kommunikasjon og en samtale med elevene hele tiden uformelt. Vi tar dem jo også ut for å ha en en-til-en samtale innimellom også. Altså det er litt tidkrevende når man har mange elever og skal samtidig opprettholde en aktivitet, men det er jo en konstant dialog vi kan ha med elevene underveis, og den er viktig tror jeg. Og der kan man bruke den til å styre det man ser som kan være utfordringer hos noen». (Espen),

Igjen blir den knappe tiden kroppsøvningslærere har til å vurdere elevene sine nevnt. Det han vektlegger her er den uformelle samtalen, altså de små kommentarene læreren kan gi til eleven som ikke krever at de må sette av tid til dialog. Dette er en konstant dialog mellom elev og lærer som kan skje like mye i timene som etter. Her sier Espen at han benytter seg av tilbakemeldinger til å korrigere og rette på det man ser der og da som kan være utfordrende for eleven.

Espen fortsetter med å forklare hvordan han bruker tilbakemeldinger i timene sine med spesifikke eksempler på ord han gjerne bruker i en slik setting:

«Jeg liker ofte det, å kunne gi litt sånn tilbakemelding på litt avhengig av hva vi gjør og sånn, men hele tiden prøve å se elever og gi korte små tilbakemeldinger som «se der, det gjør du fint. Sånn vil jeg at du skal jobbe» hvis det er en som har hatt utfordringer til å forholde seg til regler i et spill, og etter hvert ser at «okei nå må du passe på at du skal forholde deg til det som er oppgaven her, for da blir det ålreit for deg og de andre»».

Han nevnte også samtaler i timen, tilbakemeldinger og formelle samtaler, som jeg utdypet i temaet over. Han fortsetter med å utdype hva han legger i begrepet underveisvurdering:

«Det at vi gir tilbakemeldinger i timer er ikke nødvendigvis sånn at de føler det er underveisvurdering, men det er det jo egentlig. Det de oppfatter som underveisvurdering at vi setter oss ned og har samtaler, en gang i terminen og snakke rundt karakter og vurdering som de får eller har fått. En-til-en samtaler.» (Pål)

Dette er et interessant funn på bakgrunn av at han tar opp en av styrkene til prinsippet om bruk av tilbakemeldinger som vurdering. Pål påpeker at det elevene ser på som undervisvurdering er den formelle samtalen hvor begge partene setter seg ned sammen og har en dypere samtale hvor eleven blir tatt med på vurderingsprosessen, men at de ikke oppfatter de små, korte uformelle samtaler som noen form for vurdering.

Ved spørsmål om hvordan kroppsøvingslærer ville definert undervisvurdering som begrep sa Pål dette: «Det er jo å gi tilbakemeldinger til elever da, og undervisvurdering kan jo være undervis i en økt. I en periode, i et halvår.» (Pål). Her tar Pål opp det å kunne gi tilbakemeldinger til elevene i timen, og etter et semester.

Pål fortsetter:

«Det er noe vi har hatt ganske mye fokus på skolen også på idrett, hvordan man kan drive med undervisvurdering, hva er undervisvurdering og hvordan vi skal praktisere det. For det er nok noe vi har en del å gå på, liksom det å få det til rent praktisk, i et system, og igjen det med knapp tid i faget» (Pål)

Her påpeker han viktigheten ved å beherske undervisvurdering rent praktisk, og mener dette er noe skolen deres har mye fokus på. Igjen blir knapp tid i faget nevnt.

Jeg stilte Simen samme spørsmål, hvordan vil du definere begrepet undervisvurdering for deg?

«Det jeg umiddelbart tenker på er dialogen, meg med eleven i en formell eller uformell setting. Det kan være den «der og da» i timen; «kanskje ta med sko nesten gang» eller «her må du jobbe mer med det». jeg merker at det er like viktig med den kommunikasjonen i timen, selv om jeg prøver å ha en formell samtale en gang i terminen.»

Simen kommer med et par konkrete setninger han gjerne bruker i en situasjon der det vil oppstå undervisvurdering i form av tilbakemeldinger. Han tenker også umiddelbart på den uformelle og formelle dialogen/samtalen mellom elev og lærer når undervisvurdering blir nevnt slik som Pål.

Ved spørsmål om hvordan undervisvurderingen kommer til syne i timene, svarte Simen:

«Hvor tydelig at det er en underveisvurdering som skjer kan jeg være bedre på, de blir ihvertfall trygge på hva som skal til og hva som ikke fungerer så bra og sånne ting da.»

(Simen).

Her sier Simen litt om hvordan han bruker tilbakemeldinger i timene sine. Han forteller elevene sine hva som skal til for å oppnå måloppnåelse, samt hva eleven ikke gjør like bra. Dette er typiske tegn på korrigerende og retting av f.eks. teknikk i en spesifikk aktivitet.

Ved spørsmål om hva du som kroppsøvingslærer vektlegger i en time svarte Morten dette:

«... Også er det jo litt ferdigheter man legger merke til. Jeg synes ferdigheter har en plass i faget, men jeg synes ikke det skal være en stopper hvis du ikke er flink i en idrett. Hvis eleven er ærlig på at han/hun ikke klarer å kaste en basketball ordentlig, jeg har prøvd masse, jeg som lærer ser du har prøvd masse, så er det sånn «okei hva er det som gjør at du ikke får det til, er det noe vi kan jobbe med i neste time? er det noe som gjør igjen for hele klassen? Er det noe jeg har misset som lærer?» Klarer du å ta til deg de tilbakemeldingene jeg gir og gjøre noe så det blir en forbedring.»

Her kommer Morten med gode konkrete tilbakemeldinger som eleven skal reflektere over. Dette kan enten være i løpet av en kroppsøvingstime, eller noe eleven skal ta med seg videre i semesteret. Tilbakemeldinger trenger ikke kun å gjelde den spesifikke timen, til tross for at det gjerne blir brukt i en setting som skjer der og da.

Når jeg spurte Pål om hva han vektlegger i en time, svarte han følgende:

«Det vektlegges jo på en måte hva de har gjort hittil, og en fremovermelding på hva du kan gjøre videre for å enten, er det veldig bra så er det bare fortsette å stå på videre, mens for enkelte er det sånn at jeg ser at innsatsen din kan bli bedre. Også spør jeg gjerne litt om det, sitter du med samme følelsen? Og ofte får du svar som, «ja jeg kan jo yte bedre».

Dette er et godt sitat som jeg anser som et godt funn, han bruker ordet «fremovermelding». Her er det også bruk av formell samtale som vurdering, når han spør eleven om å selv reflektere over egen innsats i timen.

Under viser jeg til et sitat fra Simen når han forteller om hvorfor han ønsker å utnytte de uformelle tilbakemeldingene så mye som mulig:

«Det er en konflikt mellom det å snakke å gi tilbakemelding i en formell setting. Da mister du også den uformelle vurderingen. Jeg synes den formelle biten er utfordrende. Det har blitt litt sånn at jeg

prøver å kombinere litt med egenevaluering litt i forkant, at det kan gå litt fortere når vi møtes. Men jeg merker tida flyr selv om. Derfor prøver jeg å få den kjemien og lille snakken i timene.»
(Simen)

Her blir det nevnt at det er lite tid til overs for de gode, dype, formelle evalueringssamtalene. Simen prøver derfor å utnytte de uformelle samtalene så mye som mulig, og å få den gode kjemien med eleven slik at praten går enkelt i timene.

Resultatet viser at samtlige kroppsøvingslærere benytter seg av en form for tilbakemeldinger som en naturlig måte å anvende underveisvurdering på. Resultatet viser også at de tilbakemeldingene kommer både i timene, og i samtaler utenom timene.

Samtlige kroppsøvingslærere tolker tilbakemeldinger som den viktige uformelle samtalen mellom elev og lærer. Flere av kroppsøvingslærerne påpeker viktigheten ved denne uformelle samtalen, og forteller at de benytter denne til å gi ris, ros og korrigerende i form av små korte tilbakemeldinger. Disse oppstår som oftest i situasjoner hvor lærer ser eventuelle utfordringer som eleven støter på i timene.

4.3 Tema 3: Kroppsøvingslærers formidling av læringsmål

Med dette temaet er det snakk om hvordan kroppsøvingslærerne formidler læringsmål, om de er flinke til å tydeliggjøre hva eleven blir vurdert i til enhver tid, og hvilke forventninger lærere og elever har til hverandre. Dette temaet handler rett og slett om at eleven, ved hjelp av lærer, skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem.

Ved spørsmål om hvordan underveisvurdering kommer frem i deres kroppsøvingstimer svarte Morten og Pål følgende:

«Jeg prøver å være ganske åpen hvis de spør meg om hva jeg ser etter, og prøver å være flink til å si at «dette er sånn vi skal gjøre det, dette er øvelsene». Og at det er forventet at de får til øvelsen.»
(Morten)

«Vi informerer om hva vi skal. Også varierer det litt, av og til så kanskje man er ekstra spesifikk på hva man er ute etter med innsats, fokus. Det er sjeldent snakk om så mye ferdigheter, men akkurat de tingene da (innsats, holdninger og fokus) for å hele tiden jobbe med det.» (Pål)

Ovenfor forteller kroppsøvingslærerne hvordan underveisvurdering kommer frem i timene deres. De fokuserer på det at elevene skal kunne vite hva de skal gjøre i timene. Begge

informanter er nøye på at det er viktig med åpenhet når det kommer til hva kroppsøvingslærer skal se på når det kommer til vurdering av elevene i timene. Det skal ikke være noe usikkerhet eller overraskelse at f.eks. innsats og holdninger er fokuset den økten. Morten eksemplifiserer med at han sier: «dette er sånn vi skal gjøre det, dette er øvelsene». Pål spesifiserer at han nødvendigvis ikke kun er opptatt av å se på ferdigheter, men faktorer som holdninger, innsats og fokus i timene. Og dette er noe elevene får vite i forkant av timene.

Ved spørsmål om hvordan de ville definert begrepet «undervisvurdering» hadde Espen et interessant svar. Sitatet er relativt langt så jeg deler det i to og kommenterer hver del:

«For å holde meg til begrepet er undervisvurdering relatert til hvordan eleven jobber underveis med det dem er informert om på forhånd som vi ser på som vesentlig å tenke på, eller har et mål for sin egen vurdering av hva man ønsker å oppnå i faget.» (Espen)

I første del av svaret forteller Espen at det mest vesentlige å tenke på med undervisvurdering er hvordan eleven jobber med den informasjonen han/hun har fått av kroppsøvingslærer i forkant. Så først handler det om at kroppsøvingslærer skal informere om hva som skal bli gjort, samt hvordan man skal gjøre det. Videre forklarer Espen dette:

«Det blir å prøve å coache (veilede) dem litt videre ut ifra det jeg observerer underveis i hvordan de forholder seg til det vi har snakket om, og det gjør vi ofte på forhånd, og da hva som er viktig for å kunne nå ditt mål i kroppsøving, hva er det vi ser etter. Den tror jeg er kjempeviktig at den er godt avklart for elevene på forhånd i og med at det er vanskelig å vurdere i kroppsøving og det er komplekst også.» (Espen)

Etter kroppsøvingslærer har informert om hva som skal gjøres og hva som skal til for å oppnå måloppnåelse, handler det om å «coache», eller veilede, elevene ut ifra de kriteriene som er gitt på forhånd. Avslutningsvis sier Espen at det er utrolig viktig å jobbe ut ifra godt avklarte kriterier for elevene i forkant, med tanke på at vurderingen i seg selv er nok så utfordrende. Her sier også Espen at han også benytter seg av denne formen for undervisvurdering som et hjelpemiddel for seg selv i sin vurderingsprosess.

Når informantene fikk spørsmål om det var noe de mener at de behersker med tanke på undervisvurdering, svarte Morten dette:

«Jeg vil si jeg er flink til å gjøre det konkret og forståelig til eleven det gjelder. Jeg legger vekt på at det er viktig at eleven forstår selv hva han/hun skal gjøre videre, og hva som er forventet fra meg, og hva jeg forventer av eleven. Målet mitt er at elevene skal ha en ide om hva som kreves av dere.» (Morten)

Her er det tydelig at fokuset til Morten før hver økt er at elevene skal ha en forståelse av hva som kreves av dem. Derfor vektlegger tilstrekkelig med informasjon til eleven i forkant, samt informere om hvordan de skal jobbe videre i faget fremover.

Ved spørsmål om hvordan underveisvurdering kommer frem i kroppsøvingstimene, svarte Pål dette:

«Det er kanskje viktigst i første termin og spesielt i ny klasse da, da tar vi alltid en prat om faget, forventninger, litt om vurdering, viktigheten av innsats, ferdigheter vil på en måte alltid være positivt og bare være bra, men man kan komme veldig veldig langt på innsats og riktig innstilling (holdninger), og få frem det.» (Pål)

Her nevner Pål flere viktige faktorer. Han velger å ha en prat om faget generelt i en startfase, her tar han opp temaer som forventninger, vurdering og innsats kontra ferdigheter. Her informerer han elevene på forhånd ved å ta opp disse tingene før timene. Han begynner med å si at dette gjøres før hver termin, spesielt i en ny klasse.

Espen forteller også hvordan han starter timene sine:

«Uansett hva, er det alltid en oppstart med samling av klassen, i starten hvertfall så er det gjerne fraværsføring og opprop og den vanlige tingen der for å bli kjent med hverandre og elever. Etter hvert kan vi gjerne prioritere å komme i gang med det vi skal gjøre så kan vi heller sitte og føre fravær underveis, men det er viktig med det møtet punktet før timen. Også gjerne fortelle litt om «hva gjør vi i dag», også er det på en måte å sette i gang.» (Espen)

I motsetning til Pål ovenfor, har Espen en tanke om å dele hva som skal gjøres uansett situasjon. Han gir en indikasjon på at dette gjøres før hver time, og ikke kun i starten av et semester eller ved møte med en ny klasse, slik Pål hevdet han gjorde.

Kort oppsummert ser vi at majoriteten av utvalget benytter seg av det å informere om hva som skal bli gjort den spesifikke timen, forventningsavklaring, og hva som skal vurderes til enhver tid, altså viktigheten av innsats og ferdigheter. Hele 3 av 5 informanter nevnte det å formidle

informasjon om hva de blir vurdert i, og hvilke forventninger lærer har til elev da de ble spurt om hvordan undervisvurdering kommer frem i deres kroppsøvingstimer. Resultatet viser også at målene for dagen skal være godt avklart på forhånd av timen, og at de ser gjerne på hvordan eleven jobber med målet i forhold til det de ble informert om på forhånd. Alle var enige i at man må være åpne om hva elevene skal vurderes på til enhver tid.

4.4 Tema 4: Bruk av Fair Play som vurdering

Begrepet «fair play» ble nevnt overraskende mye underveis i samtalene med kroppsøvingslærerne, noe som gjorde at jeg måtte inkludere dette som et eget tema. Begrepet Fair Play ble brukt i forbindelse med nivåsprik, altså om ferdighetsnivået på elevene varierte mye, og når det var snakk om holdninger, samarbeid og inkludering. Ved spørsmål om hva fokuset er underveis i en time, svarte Morten følgende:

«Det kommer an på øktene. Har vi egentring for eksempel så er det jo innsats, om det er trygg trening, holdbarhet fremover, hvordan har du planlagt øktplaner i temaet. Som jeg hadde i stad, en time med turn, så er det jo innsats og holdning som er tema, og hvis du kan noe selv så det å lære de andre rundt deg». (Morten)

Ved spørsmål om hvilke forventninger kroppsøvingslærer har til elevene, svarte Pål følgende:

«Man forventer automatisk litt mer av de som har de beste forutsetningene da. I forhold til innsatsbegrepet forventer man at de skal bidra enda litt mer i gruppa. Være positiv i forhold til andre, hjelpe og bruke overskuddet sitt til å gjøre andre bedre da.» (Pål)

Både Morten og Pål bruker elevene til å jobbe med hverandre, og lære av hverandre. I begge situasjonene er det elever som har høyt ferdighetsnivå som blir satt til å jobbe sammen med de andre elevene som kanskje ikke får det til like bra i timene. I denne situasjonen er lærer passiv, mens elevene står for veiledningen.

Her er også holdninger et sentralt begrep. Om en elev viser et høyt ferdighetsnivå skal denne eleven vise gode holdninger og fokusere på å få med flere rundt seg.

Ved et oppfølgingsspørsmål til Espen spurte jeg om hvordan du mener elevene kan prestere godt i faget. Han svarte følgende:

«Jobbe med fair play, noe så enkelt som det. Særlig for de som er litt, kanskje, gutta som skal vise seg frem. Men hvertfall så prøver vi å få ufarliggjort faget som jeg sa, og få folk til å trives med å være her, det er det viktigste.» (Espen)

Her også var vi inne på temaet fair play, hvor jeg stilte et oppfølgingsspørsmål om hva du som kroppsøvingslærer ser på som fair play. Anders svarte følgende:

«Det er mange elever som er opptatt av begrepet «fair play», men det de glemmer at et av de viktigste momentene i fair play er «gjør ditt beste». Da får ikke fotballspilleren full score i fair play fordi han er for ego, for det er det elevene vektlegger i fair play.» (Anders)

Resultatet viser at det var 3 av 5 informanter som nevnte det å spille hverandre gode. Resultatet viser også at bruken av begrepet «fair play» går ut på det at elevene skal ha gode holdninger til hverandre, hjelpe hverandre, være positive og inkludere andre. Det ble ofte brukt i situasjoner hvor det er store nivåmessige forskjeller mellom elever, hvor det er ønskelig at elevene bygger hverandre opp fremfor å trekke hverandre ned.

4.5 Tema 5: Bruk av tester som vurdering og viktigheten av ferdigheter i faget

Som et siste tema ønsker jeg å inkludere informantenes tanker om temaer som omhandler ferdigheter og bruk av tester som vurdering. Under dette temaet trekker jeg frem sitater der kroppsøvingslærerne utyper hvordan de bruker tester som en vurderingsform, samt hvor mye de vektlegger ferdigheter i kroppsøvingsfaget. Her inkluderer jeg sitater fra 4 av 5 informanter, som gjør dette til et sentralt tema.

Under et oppfølgingsspørsmål spurte jeg Espen om hvordan han bruker en utholdenhetstest som en del av vurderingen.

«Prøve å bruke det (testen) som en slags motivasjon da, til å kunne gjøre en innsats for å kunne forbedre det. Det vil jo også telle inn på, selve gjennomføringa handler om at du løper så fort du kan, da har du gjort en god innsats. De som ikke gidder det de syns på en måte også. De som bruker veldig lang tid, kan ha en mye bedre innsats enn de som løper fort. Få med de tingene der. Så har du «racerne» da som løper veldig fort, det er klart det er en fordel det hvis du tenker å nå 6er karakter i faget, men det er ikke fokus, det er den muligheten til å faktisk gjøre noe med det. Og får vi et par tre elever til å se den og kanskje gjøre noe med det så er jo det gøy.» (Espen)

Espen sier her at testene ikke blir brukt til en form for sluttvurdering, men som en del av underveisvurderingen. Testene blir brukt til å måle progresjon gjennom hele semesteret, og innsats under selve testen.

Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål til Pål, som handlet om hvordan han måler progresjon og innsats i en time. Han svarte følgende:

«For vi har jo sånne 2000m tester og sånt no, og det å kunne vise utvikling og forbedring der kan være en konkret arbeidsoppgave da. Vi har også karakter på tid i forhold til ferdigheter. Vi har ingen spesifikk tid at dette må du kunne, men vi vet sånn ca tider i forhold til hva som er en god forbedring/ferdighet.» (Pål)

Videre påpeker Pål følgende:

«Hvis vi skal ha en utholdenhetstest da for å lære om testen og se på utholdenheten, da kan vi prate litt ekstra om ferdigheter.» (Pål), hvor han er tydelig på at testene blir også brukt som noe elevene skal lære om.

Ved spørsmål om hva du vektlegger i en underveisvurdering i en kroppsøvingstime hadde 2 av 5 informanter noe konkret å komme med. I begge tilfeller blir ferdigheter, progresjon og utvikling nevnt.

«Jeg vektlegger at du på en måte tar til deg litt forståelsen for spillet. Og at eleven jobber målrettet mot målene som relasjon eller individuelle ting. Og jeg vektlegger også ferdigheter. Jeg syns ferdighetene har blitt vasket veldig ut i kroppsøvingsfaget. Jeg er ikke tilhenger av at ferdigheter skal være det eneste, men jeg syns de som lager lærerplaner har stjelt faget litt fra praktikerne i skolen, og gitt det til teorielevne.» (Anders)

Her kritiserer Anders hvordan kroppsøvingsfaget har utviklet seg frem til i dag. Ferdigheter vaskes ut, mens «teorielevne» blir trukket frem. Han mener at ferdigheter ikke skal være alt, men at det skal ha en betydelig større plass i faget enn slik det er i dag.

Dette kan vi se i kontrast av Morten sitt svar på samme spørsmål:

«Jeg prøver ihvertfall å informere dem om at det er stort sett innsatsen som teller, så klart er det litt ferdigheter inni der. For meg så er det viktigere at de jobber fra eget ståsted, det er den progresjonen innad som de blir målt litt på.» (Morten)

Her påpeker Morten at ferdigheter skal være en del av faget, men han vektlegger innsats og det å kunne jobbe så godt en kan ut fra egne forutsetninger. Morten er tydelig på at progresjon vektlegges mer enn ferdigheter.

Mot slutten av intervjuet opplevde jeg at jeg hadde fått stilt de spørsmålene jeg ønsket i forkant, med gode oppfølgingsspørsmål som åpnet opp for en mer dypere forklaring rundt temaene. Avslutningsvis ønsket jeg å stille informantene spørsmål om de hadde noen tanker de satt igjen med selv, som de ønsket å dele med meg. Dette svarte Espen:

«Vi har jo hatt diskusjoner her om vi kan på en måte dele kroppsøving i et helseaspekt, og en mer idrettsrelatert del da. Men det er bare tankespinn foreløpig, men du har jo elever her som så klart er ferdighetsmessig gode og kanskje er idrettsinteressert og kunne tenke seg en kroppsøvings periode rettet mot idrett. Mens du har de andre som man kunne hatt mer fokus på helse og den biten. Hatt to retninger da. Vi har ikke kommet noe lenger å tenke på om det kanskje kunne være en mulighet.» (Espen)

Espen er her inne på spørsmålet om hva fokuset på kroppsøvingsfaget skal være, eller om vi bør dele det i to forskjellige retninger. Noe av den samme resoneringen fikk jeg av Anders når jeg stilte spørsmålet; Ifølge læreplanen skal underveisvurdering utvikle kompetanse i faget for eleven. Hvordan tar du som kroppsøvlingslærer hensyn til dette?

Samtlige hadde forskjellig oppfatning av hva kompetanse-begrepet utga seg for å være, men Anders sin oppfatning på kompetanse var spesielt interessant.

«Jeg mener jo at all idrett er folkehelse, det er 0,5% av elevene som blir toppidrettsutøvere. Så egentlig jobber vi alle med folkehelse alle sammen. Og kompetanse i faget tolker jeg som å forstå hvorfor fysisk aktivitet er viktig og gunstig. Ikke bare på høyere o2-opptak, bedre styrke, men også å ha noe som er hyggelig, morsomt. Fordi den mentale og fysiske delen må henge sammen, det er folkehelse.» (Anders)

Anders mener kompetansebegrepet går ut på å forstå viktigheten ved fysisk aktivitet, altså folkehelse. Kompetanse i faget skal derfor bidra til at elevene får mersmak i det å holde seg aktiv og på lengre sikt bidra til bevegelsesglede.

Det er tydelig at kroppsøvlingslærere vektlegger noe forskjellig når det kommer til ferdigheter og innsats. Men samtlige benytter seg av tester som en del av en underveisvurdering, og som en motivasjonsfaktor til å yte bedre neste gang. Det ble også nevnt at testene gjerne blir brukt

som en del av teorien i faget hvor elevene skal lære om o₂-opptak og hvordan en måler utholdenhet ved bruk av forskjellige tester. Det ble nevnt hvordan enkelte lærere ser på kroppsøvingsfaget som et folkehelsefag, som skal bidra til god mental helse videre i livet. En av informantene valgte også å ta opp kroppsøvingsfag som folkehelsefag og idrettsfag. Det ble forklart at det har vært samtaler om å dele kroppsøvingsfaget i to, hvor den ene delen går ut på helseaspektet med kroppsøvings, mens den andre delen går ut på idrettsaspektet.

5.0 Diskusjon

Hensikten med denne studien er å undersøke kroppsøvingslæreres forståelse og praktisering av elevvurdering, nærmere bestemt undervisvurdering. Ut ifra dette ønsker jeg å se på hvilke metoder innen undervisvurdering kroppsøvingslærere tar i bruk. Jeg vil her løfte frem mine funn fra studien og drøfte disse i lys av Black og Wiliam (2009) sin teori om vurderingsprinsipper. Jeg ønsker å trekke frem fem hovedpoeng under diskusjonskapittelet; «Bruk av formelle samtaler som vurdering», «Bruk av tilbakemeldinger som vurdering», «Kroppsøvingslærers formidling av læringsmål», «Bruk av Fair Play som vurdering» og «Bruk av tester som vurdering og viktigheten av ferdigheter i faget».

5.1 Bruk av formelle samtaler som vurdering

Flere av kroppsøvingslærerne i min studie viser seg å benytte seg av formelle samtaler i form av en-til-en-samtaler, flere nevnte også bruk av formelle samtaler som undervis samtale, eller utviklings samtale. I forskrift til opplæringsloven (2022, §3-10) står det at elevene skal sammen med læreren være aktivt med i egen vurdering, opplæring og faglig utvikling (Opplæringsloven, 2022, §3-10). Denne formen for vurdering skal fremme læring, tilpasse opplæring og øke kompetansen til eleven i faget (Opplæringsloven, 2022, §3-10). Ifølge opplæringsloven under undervisvurdering skal eleven og lærer blant annet sammen delta i vurderingen av eget arbeid, samt reflektere over egen læring og utvikling i faget, vite hva de (eleven) mestrer, samt få en tilrettelegging om hvordan de kan jobbe videre for å øke kompetansen sin ytterligere (Opplæringsloven, 2022, §3-10).

Blant mine funn kommer det frem at de gjerne bruker denne formen for vurdering for nettopp å formidle til eleven om eget ståsted i faget, samt bruke en slik formell samtale til videre planlegging av mål. Videre nevnte majoriteten av kroppsøvingslærerne at de benytter seg av denne formen for undervisvurdering for å få i gang tankeprosesser hos eleven, altså de søker egen refleksjon fra elevene. Dette kan sees opp mot Black og Wiliam (2009) sin teori om vurderingsprinsipper under «Egenvurdering». Black og Wiliam (2009) påpeker at det er viktig å få frem hva målet med denne egenvurderingen er, nemlig å få elevene til å bli bevisst over egen kunnskap, samt sette i gang tankeprosesser hos eleven som får frem selvregulering (Black & Wiliam, 2009, s.13). Forfatterne forklarer videre at egenvurdering skal bli gjennomført med et ønske om å skape grunnlag for videre arbeid. I en kort sammenfatning kan vi se at det Black og Wiliam (2009) peker på er først og fremst få en forståelse av hva

som skal læres, altså målet, og hvor elev og lærer sammen tar utgangspunkt i dette og tar en vurdering på hva som må gjøres for å oppnå dette målet (Black & Wiliam, 2009, s.13). Det er derfor grunn til å tro at kroppsøvlingslærerne jeg intervjuet hadde som intensjon å benytte seg av egenvurderingsprinsippet når de nevnte formelle samtaler, eller en-til-en-samtaler slik det blir beskrevet i resultatet under dette temaet. Det ble også nevnt i mine funn at det var relativt knapp tid til en slik vurdering. Dette kan antyde at det er tidskrevende for kroppsøvlingslærer å sette seg ned med en elev, få dem til å delta i sin egen vurdering og reflektere over egen læring ved at kroppsøvlingslærer skal stille elev spørsmål rundt egen læring og atferd i faget. Videre skal de også formidle til eleven om hva de mestrer, samt en egen plan på hvordan de skal jobbe videre i faget. Det å måtte sette seg inn i alle elevenes situasjon i faget ser ut til å være ekstremt tidskrevende ifølge mine funn, og en kan stille seg spørsmål om disse egenvurderingssamtalene blir gjort på en ordentlig måte, hvor alle elever får like mye tid med kroppsøvlingslærer. Blant mine funn ble det også nevnt at kroppsøvlingslæreren vektlegger disse samtalene, og kan bekrefte at disse blir gjort nøye. I situasjoner hvor lærer skal informere om en sluttvurdering/karakter til elev, opplever lærer at eleven ofte er enig i denne vurderingen, noe som kan bekrefte at lærer tar seg god nok tid til egenvurderingssamtalene.

Når Black og Wiliam (2009) hevder at kroppsøvlingslærer skal sette i gang tankeprosesser hos eleven som får dem til å reflektere (Black & Wiliam, 2009, s.13), er det snakk om at lærer stiller kritiske spørsmål til eleven som får han/hun til å reflektere over egen atferd i timene, egen innsats, og prestasjon i faget.

Det ser ut til at samtlige kroppsøvlingslærere benytter seg av en-til-en samtaler eller elevsamtaler for å få elevens perspektiv på egen vurdering, eller få eleven til å reflektere over egen prestasjon og eget ståsted i faget, noe som igjen stemmer overens med det Opplæringsloven sier (2022, §3-10).

5.2 Bruk av tilbakemeldinger som vurdering

Mine funn viser at begrepet «tilbakemeldinger» eller «uformelle samtaler» ble brukt som en form for underveisvurdering. Måten de benyttet seg av denne formen for vurdering på var i settingen som oftest fant sted i kroppsøvlingsstimer. Lærerne jeg snakket med forklarte at de benytter seg av denne formen for underveisvurdering ved å gi ris, ros, korrigerings og veiledning til elevene i timene i form av korte tilbakemeldinger. Dette er altså tilbakemeldinger fra lærer til elev, som skal bidra til at eleven oppnår progresjon i faget og i

sin læringsprosess, noe Black og Wiliam (2009) kaller for «Fremoverrettet tilbakemeldinger» (Black & Wiliam 2009, s.8). Wiliam (2008) hevder at det er tre punkter som lærer er nødt til å følge når det kommer til bruk av fremoverrettet tilbakemelding som vurdering. Først og fremst må kroppsøvlingslærer gi tydelig beskjed på hvor eleven er i sin læring. Her må lærer observere og sette seg inn i elevens faglige nivå og ståsted før noen andre avgjørelser blir tatt. Dette er grunnlaget for en slik fremoverrettet tilbakemelding (Wiliam, 2008, referert i Smith, 2009, s.28). I mine funn ble det nevnt at kroppsøvlingslærer hele tiden prøver å observere elevene, og fokuserer på å se alle. Det blir også nevnt at lærer følger med på elevens atferd rettet mot orden og oppførsel også. Ifølge Wiliam (2008) betyr dette at kroppsøvlingslærer setter seg inn i elevens situasjon, både faglig og personlighetsmessig. Dette kan være viktig med tanke på hvor raskt eleven kan ta til seg beskjeder og tilbakemeldinger. Videre påpeker Wiliam (2008) at punkt to handler om å stadfeste det fremtidige læringsmålet. Dette går ut på at lærer på bakgrunn av første punkt, setter et fast individuelt mål for eleven. Dette skal være et realistisk mål, dette kan være både kortsiktig og langsiktig. Eleven skal også være med i prosessen med å utarbeide dette målet, altså det skal ikke skje på kun kroppsøvlingslærers premisser (Wiliam, 2008, referert i Smith, 2009, s.28).

I resultatet mitt vises det at kroppsøvlingslærerne, etter å ha observert eleven, kommer med konkrete eksempler på hva fokuset til eleven er, altså hva målet er. En av kroppsøvlingslærerne eksemplifiserte med basketball. Det kan være alt fra å lære å kaste en ball, til det å score mål i en basketballkamp i kroppsøvlingsstimene. Her må lærer se på hva eleven får til og ikke, før det blir stadfestet noen form for mål videre. Wiliam (2008) forklarer videre at det siste punktet går ut på å finne ut hvordan eleven best kan nå målet som er satt, hvor elev og lærer sammen former et samarbeid som retter seg mot dette (Wiliam, 2008, referert i Smith, 2009, s.28). Dette punktet er selve tilbakemeldingen som skal drive eleven fremover. Dette er en beskjed som blir gitt til eleven fra lærer som omhandler hvordan han/hun skal jobbe for å oppnå målet sitt. Dette beskriver kroppsøvlingslærerne jeg intervjuet som ris, ros, korrigerende og veiledning videre i form av kortere tilbakemeldinger.

Kroppsøvlingslærer fokuserer på at dette skal være en fremovermelding, og ikke en kritikk til elevenes prestasjon. Det er også snakk om dette i norsk skolekontekst. I stortingsmelding 16 (2006-2007) kommer det frem at lærere gjør elevene mer oppmerksomme på sine feil og mangler i deres prestasjon, fremfor det å følge denne formen for bruk av fremoverrettet tilbakemeldinger som en måte å få elevene til å tenke fremover på, og fokusere på videre utvikling i faget (Stortingsmelding 16, 2006-2007, referert i Engh, 2010, s.43).

Solberg og Solberg (2009) skriver i sin rapport «Kjennetegn på måloppnåelse» at kompetansemålene i faget er det elevene skal kunne oppnå, mens kjennetegn på måloppnåelse handler om det eleven faktisk mestrer i henhold til kompetansemålene (Solberg & Solberg, 2009, s.303). Forfatterne konkluderer videre med at elevene trenger i utgangspunktet tydelige retningslinjer og tilbakemeldinger i henhold til hvordan de gjør det i faget, samt deres ståsted. Her må lærer derfor kjenne til elevens situasjon og kompetanse før de kan gi konstruktive tilbakemeldinger på det som blir gjort i timene som er grunnlaget for elevens videre læring i faget (Solberg & Solberg, 2009, s.303).

Igjen viser mine funn at elevene faktisk får en egen oppgave eller et mål de skal tenke på etter en tilbakemelding fra lærer. De forteller at de informerer eleven om hva som ikke fungerer så bra, men følger opp med en gang etterpå ved å komme med forslag til hvordan de skal jobbe for å oppleve utvikling og mestring i faget. Det ser også ut til at nærmest samtlige kroppsøvingslærere benyttet seg av denne formen for undervisvurdering.

5.3 Kroppsøvingslærers formidling av læringsmål

Flere av kroppsøvingslærerne hevdet at de informerte elevene om hva som skal bli gjort den spesifikke timen eller semesteret. Resultatet viser at 3 av 5 informanter var tydelige på at målene for dagen skulle være godt avklart på forhånd av timen, og at kroppsøvingslærerne må være åpne med elevene om hva som skal vurderes, med tanke på ferdighet, holdninger eller innsats. Dette samsvarer godt med hva Black og Wiliam (2009) kaller for «Klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse». Dette går ut på at lærer skal tydeliggjøre hva målet for timen er, samtidig skal lærer forsikre seg om at eleven har fått en forståelse av hva målet er (Black & Wiliam 2009, s.8). Det viser seg at kroppsøvingslærerne i mine funn fokuserte på nettopp det at elevene skal til enhver tid vite hva de skal gjøre i timene, samt at det er viktig med en viss åpenhet rundt hvordan kroppsøvingslærer skal vurdere aktiviteten i timen. En av kroppsøvingslærerne eksemplifiserte med at hvis det er en kroppsøvingstime hvor samarbeid og holdninger er fokus, så skal elevene få en klarhet i dette før timen er i gang. Ifølge teorien til Black og Wiliam (2009) står det ikke tydelige eksempler som kan gi en indikasjon på hvordan disse kriteriene for måloppnåelse skal formidles, men blant mine funn fant jeg flere eksempler på hvordan de formidler dette til elevene. En av kroppsøvingslærerne eksemplifiserte med at han delte kriterier for måloppnåelse før hvert semester og en eventuell ny klasse, hvor de bruker en skoletime på å gå igjennom litt generell info om kroppsøvingsfaget. Først settes forventninger mellom elev og lærer, deretter informerer han

elevene om vurdering, hva som gjerne blir vektlagt i en time med tanke på innsats, ferdigheter osv., men fokuserer på at man kan komme langt i faget med en god holdning og en riktig innstilling. Deretter legges det opp til en samtale om læringsmål for faget.

En annen lærer eksemplifiserte med at han startet hver time med full oppmerksomhet hvor han samler klassen og informerer. Først er det typisk å føre fravær, deretter fortelle «hva vi gjør i dag» (Espen), også setter han elevene i gang med aktivitet.

Blant mine funn var det også et eksempel på hvordan kroppsøvingslærer trer frem for å hjelpe til med måloppnåelse hos elevene. Han påpeker at han vektlegger det å «coache» eller veilede eleven ut ifra de kriteriene som er gitt på forhånd. Og fortsetter med å poengtere at det er viktig å jobbe ut ifra godt avklarte kriterier på forhånd, på bakgrunn av at vurdering av elevene er vanskelig nok fra før. Her bruker altså en av kroppsøvingslærerne denne formen for undervisvurdering til å hjelpe seg selv og sin vurdering, i tillegg til å hjelpe eleven med måloppnåelse. Dette kan kjennes igjen i norsk skolekontekst i det Solberg og Solberg (2009) sier om måloppnåelse: «Når det kommer til kjennetegn på måloppnåelse handler dette mer om hva eleven mestrer i forhold til kompetansemålene» (Solberg & Solberg, 2009, s.303).

Black og Wiliam (2009) trekker frem en relativt viktig faktor som er med på å forbedre egen læring hos eleven og komme videre i faget rent kunnskapsmessig. Denne faktoren er at eleven skal overvåke kvaliteten på egen læring under en eventuell læringsprosess (Black & Wiliam, 2009, s.6). Derfor, ved en vellykket formidling fra lærer rundt kriteriene for dagens økt, er det nærliggende å tro at eleven da er i større grad stand til å forme sine egne mål og overvåke sin progresjon i faget sammen med lærer. Dette kan også gi større glede for faget hos elevene, som igjen kan bidra til å påvirke motivasjonen deres ytterligere.

I Opplæringsloven (2020), hvor det står at gjennom undervisvurderingen skal lærer bidra til at eleven forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-10). Jeg siterer: «I undervgsvurderinga i fag skal elevar, lærlingar, lære kandidatatar og praksisbrevkandidatar forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei» (Forskrift til opplæringsloven, 2020, §3-10).

Dette er altså en plikt som kroppsøvingslærere har, og det kan oppleves som noe bekymringsverdig at det «kun» var tre av fem kroppsøvingslærere som nevnte dette i sitt svar under spørsmål om hva de legger i begrepet undervisvurdering. Dette kan antyde at enkelte av kroppsøvingslærerne ikke tolker deling av kriterier for måloppnåelse som en del av undervisvurdering, som også kan bety at de utelater dette i de fleste av deres kroppsøvings timer, der timene heller blir satt i gang raskest mulig uten tilstrekkelig informasjon til elevene i forkant.

5.4 Bruk av Fair Play som vurdering

Når jeg ser på hvordan kroppsøvingslærerne brukte begrepet «Fair play» var det ofte i form av at elevene skulle hjelpe hverandre, jobbe sammen og ha gode holdninger til hverandre. I situasjoner der flinke elever var på gruppe/lag med mindre flinke elever ble fair play-begrepet brukt i form at de flinke elevene spilte de mindre flinke elevene gode i for eksempel timer hvor lagidretter var involvert. Kroppsøvingslærerne var tydelige på at de ikke glorifiserte de aller flinkeste elevene i faget, men ga dem heller andre oppgaver enn resten av elevene. Disse oppgavene kunne gå på å motivere andre elever, hjelpe dem ferdighetsmessig eller være en form for assistent for lærer mens lærer jobber passivt i bakgrunnen. En av kroppsøvingslærerne eksemplifiserte med at om en elev er fotballspiller vil han ikke få full score i Fair play om han spiller ego og kun prøver å score. Her vil lærer oppfordre denne flinke eleven til å bruke ferdighetene sine til å hjelpe laget sitt, og kanskje de mindre flinke i fotball med å jobbe sammen. Dette kan sees opp mot prinsipp nummer fem i Black og Wiliam (2009) sin teori om vurderingsprinsipper som kalles «Hverandrevurdering». Dette prinsippet skal bidra til å skape læring ved bruk av hverandre, hvor lærer kun har en veiledende rolle (Black & Wiliam, 2009, s.8). Wiliam (2011) eksemplifiserer med bruk av hverandrevurdering der en kroppsøvingstime er styrt av elevene selv (Wiliam, 2011, s.33). Resultatene mine viser at tre av fem av kroppsøvingslærere brukte dette begrepet på en slik måte som skal bidra elevene til å samarbeide og hjelpe hverandre med gode holdninger i grunn. Om eleven viser et høyt ferdighetsnivå blir fokuset på denne eleven å heller vise gode holdninger ved å hjelpe alle rundt seg til å bli bedre. Black og Wiliam (2009) trekker frem at elevene kan bli viktige læringsressurser for hverandre ved bruk av en slik hverandrevurdering, samtidig som de selv får innsikt i eget læringsarbeid (Black & Wiliam, 2009, s.8). På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at det ikke kun er elevene som får hjelp som får noe ut av denne formen for undervisvurdering, men også de flinke elevene som hjelper de andre. Ifølge Black og Wiliam (2009, s.8) blir disse elevene satt i en situasjon hvor de får innsikt i sitt eget læringsarbeid ved å hjelpe andre elever. Bruk av denne formen for undervisvurdering kan være nyttig i situasjoner der lærer ikke helt når frem til elevene rent pedagogisk. Elever kan ha en annen relasjon til hverandre som kan gjøre det enklere å nå hverandre i pedagogiske situasjoner hvor noe skal læres bort. Derfor kan bruk av hverandrevurdering være situasjonsbestemt, men svært nyttig i passende situasjoner.

5.5 Bruk av tester som vurdering og viktigheten av ferdigheter i faget

Jeg har nå tatt opp og drøftet flere temaer som omhandler undervisningsvurdering i kroppsøvingfaget i lys av Black og Wiliam (2009) sin teori om vurderingsprinsipper. Det er også verdt å bemerke seg at det ble tatt opp flere temaer som ikke treffer det teoretiske grunnlaget for oppgaven, men er fremdeles temaer som blir tatt opp omhandler vurdering i den norske skolekonteksten som jeg ønsker å belyse. Litteraturen som jeg viser til i dette temaet er gjort rede for i delkapittelet som jeg har kalt for Vurdering i norsk skolekontekst.

Det er ingen fasit på hva kroppsøvingslærere skal vektlegge i en vurdering når det kommer til innsats, holdninger eller ferdigheter. Når det er sagt er det hyppig bruk av fysiske tester i kroppsøvingfaget den dag i dag, ikke langt unna slik det var for 20 år siden. Vinje og Brattenborg (2017) hevder at hensikten bak bruken av fysiske tester er selve opplevelsen med gjennomføringen, samt få en generell innsikt i hvordan det hele foregår (Vinje & Brattenborg, 2017, s.35). Dette stemmer overens med hvordan to av kroppsøvingslærerne hevdet de benyttet seg av fysiske tester som vurdering. Begge to hevdet at testene gjerne blir brukt som en del av teorien i faget hvor elevene skal lære om o2-opptak, samt hvordan en måler utholdenhet ved bruk av forskjellige tester. Vi kan fremdeles se at tester blir brukt til å teste ferdigheter, innsats og holdninger til elevene (Vinje & Brattenborg, 2017, s.35). Vinje og Brattenborg (2017, s.35) påpeker også at lærere benytter seg av slike tester som et hjelpemiddel i en sluttvurdering.

Resultatet viser at kroppsøvingslærere vektlegger noe forskjellig når det kommer til ferdigheter og innsats. Samtidig ser vi at flere benytter seg av fysiske tester som en del av undervisningsvurderingen, og ikke sluttvurderingen. For eksempel benyttet en av kroppsøvingslærerne seg av fysiske tester som et middel for å motivere eleven til å øke innsatsen ytterligere neste gang, og se på fremgang fremfor prestasjon. Han påpeker at de som løper sakte fortsatt kan ha en bedre innsats enn «racerne» som løper fort. Her ønsker kroppsøvingslærer å benytte seg av en fysisk test i starten av semesteret, og en test i slutten av semesteret. Kroppsøvingslærer vil basert på dette kunne måle innsats og progresjon i mye større grad. En veldig fornuftig måte å benytte seg av fysiske tester på, men for å sammenfatte litt kan det også se ut til at dette også handler om å forbedre de fysiske ferdighetene til eleven ved bruk av fysiske tester.

Det ble også nevnt at skolen har karakterer på tid i forhold til ferdigheter, hvor det ikke er noen spesifikk tid som er en karakter 6, men at kroppsøvingslærerne vet hva som er en «god tid» for hver elev. Om dette stemmer kan dette være et skritt frem i kroppsøvingfaget for

bruk av fysiske tester. Dette funnet samsvarer med det Vinje med flere (2021) hevder står i Utdanningsdirektoratet om at elevens forutsetninger skal være innarbeidet i kompetansemålene, samt at elevens forutsetninger skal være selve grunnlaget for vurderingen (Vinje et al., 2021, s.172). Det viser seg at kroppsøvlingslærere på denne skolen tar hensyn til denne oppfordringen fra Utdanningsdirektoratet.

Når dette er sagt var det også et annet interessant funn som ble presentert i resultatet, som ikke samsvarer med litteraturen som er presentert. En av kroppsøvlingslærerne hevdet at han vektla forståelsen for aktiviteten eller spillet som blir utført i timene, og det at eleven jobber målrettet mot målene som er satt i samarbeid med kroppsøvlingslærer. Mest av alt valgte han å vektlegge ferdigheter. Forskningen rundt dette er tynn, men kroppsøvlingslæreren hevdet at ferdigheter i kroppsøvlingsfaget har blitt ekstremt «vasket ut» og tatt vekk fra elevene som driver med idrett på fritiden. Han mente at det er så mange andre faktorer som kan avgjøre karakteren i faget at kroppsøvlingsfaget har blitt mer egnet for de som hevder seg godt teoretisk på skolen, og ikke de elevene som holder på med idrett på høyt nivå utenom skolen. Han kritiserer derfor Utdanningsdirektoratet på måten ferdigheter blir mindre synlig i kompetansemålene med tiden.

6.0 Konklusjon og videre forskning på feltet

Hensikten med denne studien har vært å belyse temaer rundt vurdering og undersøke kroppsøvingslæreres forståelse for elevvurdering i kroppsøvingsfaget i lys av Black og Wiliam (2009) sin teori om vurderingsprinsipper. På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å skape et bilde av hva kroppsøvingslærere ser på som undervisvurdering i kroppsøvingsfaget, samt hvordan dette kommer til syne i timene deres. Basert på diskusjonen i denne oppgaven viser det seg at prinsippene for vurdering har en naturlig del av kroppsøvingslærernes hverdag i timene. Dette fører til en praksis der kroppsøvingslærere premierer innsats og holdninger fremfor ferdigheter og prestasjon i faget. I situasjoner der prinsippene var mindre tatt i bruk og lite synlige, så det ut til at kroppsøvingslærer hadde mer fokus på elevens ferdigheter, samt at deres prestasjon på fysiske tester ble vektlagt mer. Vi ser også at fire av de fem prinsippene for vurdering kom frem i resultatet. Av disse fire prinsippene ble to av prinsippene nevnt og brukt aktivt av samtlige kroppsøvingslærere, disse var fremoverrettet tilbakemeldinger og egenvurdering i form av en-til-en samtaler.

Når vi ser hvordan Black og Wiliam (2009) legger frem prinsippene i praksis, antyder forfatterne at det er mye opp til egen tolkning, på samme måte som flere av kompetansemålene er. Mye av grunnen til at flere oppfatter undervisvurdering på forskjellige måter kan være nettopp dette, egen tolkning av fenomenet. Prinsippene er til for å fremme læring, samt skape et større læringsutbytte hos elevene. Dette kommer også frem når kroppsøvingslærerne forteller om elevens opplevelse av undervisvurderingen som skjer i timene.

6.1 Konklusjon

Problemstillingen min stiller spørsmålet; hvordan kroppsøvingslærere forstår og praktiserer elevvurdering i kroppsøvingsfaget. Det kan konkluderes med at det benyttes flere former for undervisvurdering, men at det er to temaer som går igjen hos kroppsøvingslærerne.

Egenvurdering i form av en-til-en samtaler og bruk av tilbakemeldinger som vurdering. Egenvurderingen foregår i form av en formell samtale der elev og lærer sammen vurderer eleven ut fra eget ståsted, og videre mål og planlegging frem mot målet. Tilbakemeldingene blir brukt i situasjoner som finner sted i kroppsøvingstimene. Tilbakemeldingene er konstruktive, hvor det ikke blir vektlagt hva som ble gjort feil, men en rask informasjonsrik korrigerende etterfulgt av en fremovermelding som inneholder en anbefaling av lærer om videre fokus og arbeidsoppgaver til eleven. På denne måten blir det er fremoverrettet tilbakemelding til eleven.

6.2 Videre forskning på feltet

Jeg har nå undersøkt kroppsøvingslæreres oppfatning og praktisering av elevvurdering i form av undervisvurdering. Kroppsøvingslærerne har gitt meg et innblikk i hvordan dem selv oppfatter begrepet undervisvurdering, med en forklaring på hvordan dette kommer frem i deres praksis som kroppsøvingslærer. Som anbefaling til videre forskning ville jeg, sammen med et dybdeintervju, benyttet meg av observasjon av praksis. På denne måten kan man bekrefte/avkrefte det kroppsøvingslærerne hevder de gjør med en observasjon av handlingene og avgjørelsene som er synlig i kroppsøvingstimene deres.

En annen måte en kunne gripe fatt i problemstillingen på kunne vært å inkludere elevene i studiet. Det ville vært interessant og besvart problemstillingen fra elevenes perspektiv, når elevene i denne studien ble ekskludert. Ved kun å intervjuer både kroppsøvingslærere og elevene vil vi få et innblikk i hvordan kroppsøvingslærere oppfatter og hvordan de mener de benytter seg av undervisvurdering, og sammenligne dette opp mot hvordan elevene oppfatter det samme fenomenet.

Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». s. 302-314.
<https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Anker, T. (2019). *Analyse i praksis – En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm
- Bjørndal, C.R.P. (2017). *Det vurderende øyet* (3.utg., 2.opplag). Gyldendal Akademisk
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*.
https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/files/9119063/Black2009_Developing_the_theory_of_formative_assessment.pdf
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Engh, R. (2010). *Vurdering for læring. Hva og hvorfor?* Dobson, S., & Engh R. (red.) (2010)
 Vurdering for læring. Høyskoleforlaget. Gyldendal Akademisk
- Forskrift til Opplæringsloven. (2020). *Samtale om utvikling* (FOR-2020-06-29-1474).
 Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Forskrift til Opplæringsloven. (2020). *Underveisvurdering i fag* (FOR-2020-06-29-1474).
 Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen L.(2016) *Samfunnsvitenskapelig metode*.
 Abstrakt Forlag AS
- Leirhaug, E. P. (2016). *Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education*.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1356336X15606473>
- Neumann, C. & Neumann I. B. (2012). *Student i forskningsprosess*. Cappelen Damm
 Akademisk. <https://masterbloggen.no/veileder/studenten-i-forskningsprosessen/>
- Smith, K. (2009). *Samspillet mellom vurdering og motivasjon.*, I Dobson, S., Eggen, A.B.,
 Smith, K. (Red.) (2009). *Vurdering, Prinsipper og Praksis* (s. 23-38).
 Gyldendal Norsk Forlag.
- Solberg, K. & Solberg, T. (2009) *Epilog*. I Dobson, S., Eggen, A.B., Smith, K. (Red.) (2009).
Vurdering, Prinsipper og Praksis (s. 294-307). Gyldendal Norsk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.).
 Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5.utg.).
 Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3. utg, 2. opplag).

Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2020). Kjennetegn på måloppnåelse for nye læreplaner.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-for-nye-lareplaner/>

Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I E.

E. Vinje (Red.), Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer (s.166- 188).

Cappelen Damm AS

Wølner, T. A. (2009) Mappevurdering eller Porteføljemetodikk? I Dobson, S., Eggen, A.B.,

Smith, K. (Red.) (2009). Vurdering, Prinsipper og Praksis (s. 166-189).

Gyldendal Norsk Forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgave (Elevvurdering i kroppsøvingfaget)

Informasjon til informant:

- Ønske velkommen og presentere meg selv.
- Informere om formålet mitt og sikre informanten om at jeg har full taushetsplikt og kommer ikke til å meddele det som blir fortalt til noen andre enn min veileder for prosjektet. Veileder har også taushetsplikt.
- Informere om at jeg er interessert i å høre om de tanker de har om hvordan de forstår og praktiserer elevvurdering i kroppsøvingfaget.
- Informere om at de når som helst har full rett til å trekke seg fra intervjuet
- Informere om at intervjuet kommer antageligvis ikke til å vare lenger enn i 45 minutter.
- Opplyse om at jeg tar opp intervjuet på lydopptak, konfidensiell behandling av data, anonymisering samt at prosjektet er meldt inn til NSD.

Introduksjon

- Fortell litt om din stilling på skolen (kroppsøvingslærer)
- Fortell litt om din bakgrunn og erfaring som kroppsøvingslærer (hvor lenge har du vært ansatt?)
- Fortell litt om din studiebakgrunn/utdannelse (årsstudium/bachelorgrad/mastergrad/ingen av delene)
- Hvorfor valgte du å bli kroppsøvingslærer? (motivasjon)

Tematiske spørsmål

- Fortell litt om hva du legger i begrepet «vurdering»
- Fortell litt om hva du legger i begrepet «undervisvurdering» og «sluttvurdering»
- Hvordan kommer disse to begrepene frem i undervisningen din?
- Gjør du det tydelig for eleven hva som er læringsmålene og kriteriene for å oppnå disse?
 - a) eventuelt hvordan gjør du det tydelig?
- Fortell litt om hva du vektlegger i en undervisvurdering
- Hvordan foregår vurderingen om målet er å øke elevens motivasjon?
- Har du noen metoder du bruker ved en undervisvurdering? (kvalitetsspørsmål, dialog underveis i en oppgave, selvrefleksjon av eleven)
 - a) Noen metoder som skiller seg ut fra andre?
- Opplever du at det er vanskeligere å vurdere enkelte elever enn andre?
 - a) hvorfor syns du det?
- Opplever du at det lettere å vurdere elever i enkelte idrettsaktiviteter fremfor andre aktiviteter?
 - a) hvorfor syns du det? Eventuelt hvilke aktiviteter skiller seg ut?

- Når benytter du deg av undervisvurdering? (starten av nytt tema, sjekk av elevenes ståsted?)

Avslutning

- Ifølge læreplanen skal undervisvurdering utvikle kompetanse i faget for eleven. Hvordan tar du som kroppsøvingslærer hensyn til dette?
- Sitter du igjen med noen tanker eller kommentarer som du ønsker å ta opp til slutt?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elevvurdering som prosess i kroppsøvningsfaget»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge om utdanning og/eller erfaring har en påvirkning på elevvurdering som prosess i kroppsøvningsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å studere problemstillinger/forskningsspørsmål som; hvordan forstår ulike lærere i kroppsøving elevvurdering som prosess i kroppsøvningsfaget? / Hvordan virker utdanningsnivå og erfaring hos lærer å påvirke hvordan de forstår vurderingsprosesser i kroppsøvningsfaget?

Prosjektet er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på yrke, utdanning og erfaring. Jeg søker kroppsøvningslærere med både høy og lav utdanning, med både mye og lite erfaring. Populasjonen er maks 8 stk. Jeg ønsker å kontakte kroppsøvningslærere som er innenfor mitt kjennskap. Jeg tar også imot forslag fra de utvalgte informantene angående andre potensielle informanter som oppfyller kriteriene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som benyttes vil være et semi-strukturert intervju. Her vil jeg trenge opplysninger fra informanten som yrke, utdanning, erfaring (hvor lenge informanten har jobbet som kroppsøvningslærer) og eventuelt alder. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg, Harald Tronsli og min veileder Eirik Aarskog som vil ha tilgang på lydopptak og andre innhentede personopplysninger tilknyttet prosjektet.

- Det vil gjennomføres lydopptak med nettskjema, et system som sørger for sikker lagring på

forskningsserver. Disse opptakene vil slettes ved prosjektslutt.

- Jeg vil i tillegg ta et sikkerhetsopptak av intervjuet via diktafon. Dette sikkerhetsopptaket vil

slettes med en gang jeg har sjekket at sikker lagring via nettskjema er i orden. Dersom nettskjema ikke fungerer, vil sikkerhetsopptaket overføres til sikker lagring på forskningsserver

så fort som mulig. I mellomtiden vil lydopptaket oppbevares innelåst separat fra andre personopplysninger.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

- Du, som deltager vil anonymiseres i den endelige oppgaven, og de eneste opplysningene om

deg som vil inngå i oppgaven vil være kjønn, yrke (kroppsøvingslærer), utdanning, erfaring og alder

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er

19. mai 2022. Det tas imidlertid forbehold om at endelig tidspunkt for anonymisering kan strekke seg

til 19. november 2022, i tilfelle noe ikke går som planlagt. Når informasjonen anonymiseres, vil alle

lydopptak samt kodenøkkel slettes og samtykkeerklæringer makuleres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet, ved prosjektansvarlig Eirik Aarskog; eirik.aarskog@inn.no, tlf 94783590 eller student Harald Tronsli; haraldtronsli@gmail.com, tlf: 91865714.
- Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus, anne.lofthus@inn.no, tlf 61288277.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Eirik Aarskog
(Forsker/veileder)

Harald Tronsli
(Student)

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- *Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.*
- *Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person.*
- *Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.*

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*]
- å delta i [*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*] – hvis aktuelt
- at [*oppgi hvem*] kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [*beskriv nærmere*] – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [*beskriv formål*] – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vurdering:**Referansenummer**

739548

Type

Standard

Dato

27.01.2022

Prosjektittel

Elevvurdering i kroppsøvningsfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

Prosjektansvarlig

Eirik Aarskog

Student

Harald Tronsli

Prosjektperiode

01.12.2021- 19.11.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 19.11.2022.

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!