



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Elverum  
Avdeling for Folkehelsefag

Svend Jørgen Martinsen

# Bacheloroppgave

## Vurdering av innsats i kroppsøving

Assesing efforts in physical education

Faglærer i kroppsøving og idrettsfag

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA  NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## **Sammendrag**

### **Forfatter**

Svend Jørgen Martinsen

### **Oppgavetittel**

Vurdering av innsats i kroppsøving

### **Problemstilling**

Hvordan kan lærerens planlegging påvirke elevenes muligheter til å gi en god innsats og hvordan skal innsatsen vektlegges i forhold til de andre kompetansemålene?

### **Teori**

I oppgaven finner man teoretiske begreper som vurdering, innsats, vurdering i kroppsøving, Arnold sine teorier, den didaktiske relasjonsmodellen og kampvise

### **Metode**

Dette er et litteraturstudium som legger andre personer sin forskning til grunn for besvarelsen. Disse data er valgt ut på bakgrunn av sin relevans for egen oppgave

### **Resultat**

Resultatene viser at hvordan en lærer legger opp timen kan påvirke elevenes muligheter til innsats. «Alle kan gi 100 % innsats» (Bach, 2015, s. 100). Samtidig viser resultatene at det er forskjeller på hvordan lærerne vektlegger kompetansemålene

### **Konklusjon**

Er en besvarelse av problemstillingen, hvor det blant annet må ses på muligheten for at pauser i aktiviteten totalt sett gir elevene den beste opplevelsen av kroppsøving

---

## Innholdsfortegelse

<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>5</b>
<i>1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....</i>	<i>5</i>
<b>2.0 Problemstilling.....</b>	<b>6</b>
<b>3.0 Teori.....</b>	<b>6</b>
<i>3.1 Hva er vurdering.....</i>	<i>6</i>
3.1.1 Formativ og summativ vurdering.....	7
3.1.2 Halvårsvurdering og egenvurdering.....	8
<i>3.2 Innsats og vurdering i kroppsøving.....</i>	<i>9</i>
<i>3.3 Arnold sine teorier.....</i>	<i>10</i>
<i>3.4 Verktøy til hjelp i planlegging og gjennomføring av undervisningen.....</i>	<i>11</i>
<b>4.0 Metode.....</b>	<b>14</b>
<i>4.1 Hva er metode?.....</i>	<i>15</i>
<i>4.2 Hva er et litteraturstudium?.....</i>	<i>15</i>
<i>4.3 Søkeprosessen.....</i>	<i>16</i>
<i>4.4 Valg av materiale til bruk i oppgaven.....</i>	<i>17</i>
<i>4.5 Validitet og reliabilitet.....</i>	<i>17</i>
<b>5.0 Resultater.....</b>	<b>18</b>
<i>5.1 Intensitet og involvering i kroppsøving.....</i>	<i>19</i>
5.1.1 Forfattere og metode.....	19
5.1.2 Funn i artikkelen.....	19

---

5.2 «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»:vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet.....	20
5.2.1 Forfattere og metode.....	20
5.2.2 Funn i artikkelen.....	20
5.3 Kroppsøving i Elverumskolen: En kartleggingsstudie av elever, lærere og skoleleders opplevelse av kroppsøvingsfaget i grunnskolen.....	21
5.3.1 Forfattere og metode.....	21
5.3.2 Funn i rapporten.....	22
5.4 Kunsten å vurdere elever i kroppsøving.....	23
5.4.1 Forfatter og metode.....	23
5.4.2 Funn i oppgaven.....	23
5.5 «Og så er det alle disse formelle kravene alt skal settes inn i og måles opp i mot».....	25
5.5.1 Forfatter og metode.....	25
5.5.2 Funn i oppgaven.....	25
<b>6.0 Diskusjon.....</b>	<b>26</b>
6.1 Tilretteleggelse for innsats.....	26
6.2 Vektlegging av innsats i forhold til andre kompetansemål.....	30
<b>7.0 Konklusjon.....</b>	<b>32</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>35</b>

---

## 1.0 Innledning

I innledningen vil det bli redegjort for problemområdet i oppgaven, og hvorfor det er nettopp dette området det velges å skrive om.

### 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Vurdering av elever en kompleks og sammensatt oppgave man skal igjennom som lærer. Selve vurderingen er både spennende og utfordrende, og er derfor noe det er ønskelig å se litt nærmere på. Det er mye som skiller kroppsøving fra andre fag, men i forhold til vurdering er det at innsats skal være en del av vurderingsordningen (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Innsats var i R94 en av tre vurderingskriterier, de to andre var ferdighet og kunnskap, som skulle vektet likt på den videregående skolen (Vinje, 2008). For ungdomsskolen ble det anbefalt at vurderingen skulle deles opp etter elevenes innsats og samarbeid, mestring (ferdighet og kreativitet), og etter elevenes kunnskap (Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus, 1998). Det ble anbefalt en vekting av karakteren etter en 2-2-1 modell, der hvor innsats og samarbeid skulle telle 40%, mestring 40% og kunnskap 20% (Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus, 1998). Med innføringen av Læreplanverket 2006, heretter benevnt som LK06, ble det bestemt at elevene skulle vurderes ut i fra de aktuelle kompetansemålene for kroppsøvingfaget. Samtidig som at det ved karaktersetning skulle tas hensyn til elevenes forutsetninger. Innsats ble da tatt bort som en del av vurderingsgrunnlaget (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Den skulle heller være en del av ordenskarakteren (Vinje, 2008). I 2012 ble det gjort endringer i faget, blant annet skulle innsats igjen telle som en del av vurderingen i kroppsøvingfaget (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Forskjellen nå, i forhold til sist gang innsats var en del av karakteren, er at det ikke er noen direktiver på hvor mye innsats skal telle i forhold til de andre vurderingskriteriene. Det blir helt opp til den enkelte lærer sine tolkninger (Turøy, 2012). På en økt som

omhandler individuell idrett, for eksempel 3000 meter løping, er det den eleven som løper lengst som har best innsats eller er det den som ligger utmattet rett etter målstreken? (Leirhaug, 2013).

Både i forhold til formålet med faget (Kunnskapsdepartementet, 2015b) men også i forhold til vurdering av innsatsen, er det viktig at læreren legger opp de forskjellige timene på en hensiktsmessig måte. Nøye og gjennomtenkt planlegging er derfor noe som kan være til stor hjelp i en hektisk hverdag, elevene kan være sikre på at de blir sett og får en rettferdig vurdering av innsatsen i faget.

## **2.0 Problemstilling**

Hvordan kan lærerens planlegging påvirke elevenes muligheter til å gi en god innsats og hvordan skal innsatsen vektlegges i forhold til de andre kompetansemålene?

## **3.0 Teori**

Dette kapittelet søker å ta for seg hva vurdering er, hva innsats er, hvorfor vurderingen i kroppsøving er så spesiell, litt om hva Arnold sine teorier er, og litt om verktøy til hjelp i planlegging og gjennomføring av undervisningen.

### **3.1 Hva er vurdering?**

Vurdering er noe vi blir utsatt for i alle faser i livet, vi blir blant annet vurdert for hvordan vi ser ut og for hva vi gjør og sier. Den delen av vurderingen som blir gjort i skolen, kalles gjerne for pedagogisk vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Den delen av vurderingen som omhandler elevenes arbeid blir kalt elevvurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det som ligger til grunn for den elevvurderingen, er om de når de satte

---

kompetansemålene i læreplanen til de aktuelle fagene, det de blir vurdert etter er ferdigheter, kunnskap og holdninger. (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I Norsk skole får ikke elevene vurdering med karakter, hverken i fag eller orden/oppførsel, før man starter på 8. trinn. All vurdering som skjer før det vil være uten karakter (Forskrift til opplæringsloven). Selv om vurderingen i all hovedsak skal fremme elevenes læring, er den et viktig element som læreren må ta hensyn til i gjennomføringen av undervisningen, og i planleggingen. Skal vurderingen fungere i forhold til hensikten, er det en stor fordel om den er helhetlig, gjennomtenkt og systematisk. Den må også være så konkret at den er forståelig for elever, lærere og foresatte (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

### **3.1.1 Formativ og summativ vurdering**

Det er to begreper som har preget vurderingen i skolen de siste 10-20 årene, formativ vurdering og summativ vurdering (Lauvås & Handal, 2014). Formativ vurdering er en veiledende vurdering som skal hjelpe eleven i sin læringsprosess. Den skal gi eleven en tilbakemelding på hvordan han/henne står i forhold til oppsatte mål, og den kalles også vurdering *for* læring (Lauvås & Handal, 2014). Summativ vurdering er en bedømmende vurdering som gjøres for å kontrollere om kompetansen og kunnskapen er nok til å få godkjenning. Den kalles også for vurdering *av* læring (Lauvås & Handal, 2014).

Vurderingen kan også være formell eller uformell. Der den formelle er en vanlig prøve eller en eksamen, mens den uformelle kan være en daglig samtale i klasserommet mellom elev og lærer (Engelsen, 2015).

### 3.1.2 Halvårsvurdering og egenvurdering

Halvårsvurdering er en vurdering som skal gi elevene en tilbakemelding på hvordan de står i forhold til de oppsatte kompetansemålene i de forskjellige fagene, og den skal gi elevene en pekepinn på hva de må gjøre for å øke sin kompetanse. På barnetrinnet skal denne gis skriftlig og/eller muntlig. Fra ungdomsskolen og utover skal den gis skriftlig med karakter, der karakteren skal en pekepinn på hvor eleven står i forhold til hva som er forventet på tidspunktet for vurderingen (Forskrift til opplæringsloven). En annen viktig del av vurderingen er elevenes egenvurdering, i forskrift til opplæringsloven § 3-12 står det at:

Eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven, lærlingen, og lære kandidaten reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling.

Det å vurdere sitt eget læringsarbeid kan gi elevene en forståelse for og en innsikt i hva det er de skal lære, hva som mestres i forhold til kompetansemålene og hva som eventuelt må forbedres i forhold til ferdigheter og kunnskap (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Den refleksjonen og bevisstheten elevene forhåpentligvis får igjennom det å vurdere seg selv i forhold til egen utvikling, kan bidra til å trene og hjelpe elevene i det å lage seg egne strategier for den videre læringen. For å være sikker på at læringen blir knyttet opp mot kompetansemålene i faget, kan det være vesentlig at denne prosessen skjer under veiledning av læreren. Et naturlig sted å ta opp elevens egenvurdering er i den halvårslige samtalen. Er det sprik mellom elevens og lærerens vurdering, vil dette da komme frem, og man kan finne ut hva som er grunnen til avstanden. Med bakgrunn i dette kan man bli enige om strategier og mål som eleven skal jobbe med fram mot den neste halvårige samtale (Brattenborg &



---

Engebretsen, 2013). «Dette handler faktisk om at eleven skal lære for å lære» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 200).

### **3.2 Innsats og vurdering i kroppsøving**

I forskrift til opplæringsloven § 3-3 andre ledd andre punktum står det at «I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering». Hva ligger i selve begrepet innsats? I bokmålsordboka blir innsats definert som «viktig medvirkning» og «krafttak». Det ble i 2012 gjort endringer i vurderingsordningen til kroppsøvingfaget, der blir innsats beskrevet på følgende måte:

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysisk kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha en innvirkning på karakteren når eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 12)

I alle fag er det de samlede kompetansemålene, som skal ligge til grunn for den vurderingen som blir gitt til elevene (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Det vil si at vurderingen er målrelatert, og en elev ikke kan vurderes opp i mot hva andre elever har av kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Endringene som kom i 2012 medførte at innsats skulle være en del av den særskilte vurderingsordningen som er i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Det kom også en presisering angående bruk av tester, at det kan være problematisk og direkte i strid med det målrelaterte vurderingsprinsippet. «Omfattende bruk av resultater på tester som et grunnlag for å sette karakter i kroppsøving kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringsloven § 3-3» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 16). Tester kan brukes, men da for å gi elevene erfaring og innsikt i forhold til det. Læringen i forhold til det å utforme tester, være testleder,

organisere og gjennomføre kan være relevant, samt at det kan utgjøre et utgangspunkt for en samtale med eleven (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

Der man tidligere, som eneste fag, skulle ta hensyn til den enkelte elevs forutsetninger som en del av grunnlaget for vurderingen, ble dette i 2012 tatt bort i fra forskriftene, det står likevel i formålet for faget at å ta hensyn til elevenes forutsetninger kan være relevant, selv om det blir understreket at forutsetningene nå er innarbeidet i kompetansemålene for faget (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Videre er det også laget likt grunnlag for vurdering i hele utdanningsløpet. «Kroppsøving er et gjennomgående fag med en felles læreplan for hele det 13-årige løpet, og vurderingsgrunnlaget i faget er nå det samme i grunnskolen og i videregående opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 10). Siden grunnskolen blir avsluttet etter 10. trinn, er det først da elevene skal få en standpunktkarakter/sluttvurdering/vurdering av læring. All vurdering som skjer fram til det tidspunktet ses på som underveisvurdering, og sluttvurderingen må ses i sammenheng med den (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I veiledning til læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2013) står det at «For å ivareta fagets egenart og hensikt må både kompetansemål for de ulike trinn og vektlegging av innsats som en del av vurderingsgrunnlaget, arbeides med i lys av formålet med faget» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Formålet med faget, kort fortalt, er at det skal være et allmenndannende fag som skal gi inspirasjon til en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

### **3.3 Arnold sine teorier**

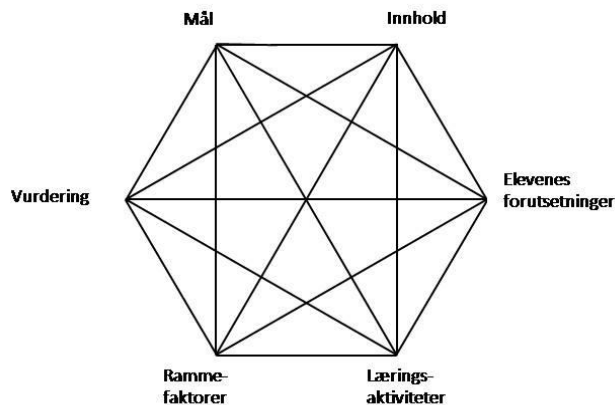
«Kompetansen i faget er i hovedsak basert på læring i og gjennom bevegelsesaktiviteter, og den er ofte knyttet til den enkeltes kroppslighet og erfaring. Det er viktig at læringssituasjonen bygger opp under dette» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2). Dette har

---

utspring i fra Peter J Arnold som er en skotsk pedagog og filosof som benytter tre begreper for å legitimere kroppsøvfingsfaget i skolen (Ommundsen, 2005). Education about movement, education through movement og education in movement er de tre begrepene (Arnold, 1980). Videre i oppgaven kommer jeg til å benytte den norske oversettelsen på begrepene, gjort blant annet av Yngvar Ommundsen. Oversatt til norsk så får vi læring om bevegelse, læring gjennom bevegelse og læring i bevegelse (Ommundsen, 2005). Der to av begrepene omhandler det å være i bevegelse, læring i bevegelse og læring gjennom bevegelse. Det siste begrepet, læring om bevegelse, tar for seg den teoretiske siden av kroppsøving (Ommundsen, 2005). Entusiastiske og kompetente kroppsøvfingslærere kan legge til rette for at læringen skjer i og gjennom bevegelse.

### **3.4 Verktøy til hjelp i planlegging og gjennomføring av undervisningen**

Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell som tar for seg seks faktorer en lærer benytter seg av i sin planlegging av undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). De seks faktorene er samspillende, og det blir hevdet at det er en gjensidig avhengighet mellom dem, hvor ingen av dem er mere viktig enn noen av de andre faktorene. Vurdering, læringsaktiviteter, innhold, mål, rammefaktorer og elevforutsetninger er de seks faktorene som modellen består av.



Bilde av den didaktiske relasjonsmodellen, lastet ned fra google 12/4-2016

**Vurdering** har det blitt skrevet om tidligere i oppgaven, men i planleggingsøyemed handler det om en bevisstgjøring i forhold hva elevene skal vurderes i, og hvordan læreren gir sine tilbakemeldinger blant annet i forhold til innsats (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

**Læringsaktiviteter** kan man se på som en felles plattform for hvordan man organiserer aktiviteten, hvordan elevene skal arbeide og om det skal være en induktiv eller deduktiv undervisningsmetode. **Innhold** handler om *hva* det er som skal foregå i undervisningen med bakgrunn i gjeldene læreplaner og kompetansemålene for faget. Det å bruke elevenes ressurser og interesser i forhold til valg av innholdet i timen, kan på flere områder slå positivt ut. Det kan føre til at elevene trives, som igjen slår positivt ut i forhold til mestring og læring, samtidig som det kan virke motiverende på elevenes innsats (Brattenborg & Engebretsen, 2013). **Mål** omhandler forskjellige faser av planleggingen, og kan ha både kortsiktig og langsiktig perspektiv. Det utarbeides mål for en periode, et emne og for selve den økten som skal gjennomføres. Disse målene blir utarbeidet med bakgrunn i kompetansemål fastsatt i læreplanen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). **Rammefaktorer** er elementer som i en eller annen form kan påvirke undervisning og læring, da gjerne enten

---

som en begrensning eller noe som muliggjør. Det gjelder alt i fra ressurser, tid til rådighet og klassestørrelse til lærerens kompetanse og holdninger i og til faget. Samtidig vil rektor og kollegaers holdninger til faget ha en påvirkning. I tillegg blir foreldre/foresatte og elevenes holdninger ansett som en rammefaktor (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Disse har gjerne en gjensidig påvirkning av hverandre, og foreldre/foresatte som motarbeider kroppsøvningsfaget kan smitte over på elevens holdninger. «Elevenes holdninger til faget virker sterkt inn på miljø, stemning, innsats og på viljen til å forsøke nye ting, å øve for å mestre» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 81). **Elevforutsetninger** er et selvforklarende element, det handler om den enkelte elev sine forutsetninger. Alle som går på skolen går under samlebegrepet elever, men de er representanter for forskjellig livssyn, språk, kulturer og kjønn (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Samtidig kan man som lærer møte på ulikheter i forhold til blant annet kunnskap, ferdigheter, evner, erfaringer og interesser. Som lærer er det derfor viktig i en planleggingsfase at man gjør seg kjent med elevenes forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2013). «Læreren må bestrebe seg på å møte elevene der de er, og slik de er, altså møte dem på deres fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 87).

Kampvise er et sett med undervisningsprinsipper, brukt av læreren, som skal være med på å stimulere elevenes oppmerksomhet, motivasjon og aktivitet (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Læringsprosessen er helt avhengig av at elevene er motiverte, oppmerksomme og aktive, og kan ses på som en forutsetning for at de skal lære noe. Det er elevenes ansvar å være det, men undervisningsprinsippene skal være med på å legge til rette for at elevene er det. «Uten egeninnsats skjer ingen læring» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 98). I selve ordet kampvise står hver eneste bokstav for et undervisningsprinsipp.

**Konkretiseringsprinsippet, Aktiviseringsprinsippet, Motiveringsprinsippet,**

**Progresjonsprinsippet, Variasjonsprinsippet, Individualiseringsprinsippet, Samarbeidsprinsippet og Evalueringsprinsippet** (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Med bakgrunn i de overordna målsettinger, rammefaktorer og de ressurser man har til rådighet i skolen, kan det være vanskelig til enhver tid å benytte seg av alle undervisningsprinsippene. Det må derfor foretas en vurdering, hele tiden, i forhold til hva som det er ønskelig at vektlegges i timen i forhold til mål, innhold, metoder og arbeidsmåter (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Vi kan skille prinsippene mellom *imperative* og *relative*, der de imperative undervisningsprinsippene er noe det blir tatt hensyn til i all undervisning.

«I kroppsøving er aktivitets-, motivasjons-, og individualiseringsprinsippet tilnærmet imperative prinsipper. Det vil si at vi skal ha meget spesielle argumenter for ikke å ta hensyn til dem i planleggingen og gjennomføringen av kroppsøvingundervisningen» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 123). Relative prinsipper er da resten av prinsippene, og i enkelte situasjoner kan man finne argumenter for å ikke ta hensyn til disse, eller at det kun gjøres i liten grad. Selv om det ikke er behov for å ta hensyn til alle prinsippene i alle situasjoner, er de sentrale og bestemmende for en best mulig undervisning. Derfor bør læreren bestrebe at det så ofte som mulig, er flest mulig undervisningsprinsipper (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

## **4.0 Metode**

Dette kapittelet søker å ta for seg hva metode er, hva et litteraturstudium er, hvordan innsamlet data som blir brukt i selve oppgaven er funnet, hvorfor nettopp de data er benyttet og andre funn ikke benyttet, og til slutt kort om validitet og reliabilitet.

---

## 4.1 Hva er metode?

Metode er et redskap som blir brukt i forhold til det som man ønsker å undersøke nærmere (Dalland, 2012). «En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder» (Aubert, 1985, s. 196).

Det er to typer metoder eller strategier som oftest blir benyttet i forskning, kvalitativ metode og kvantitativ metode (Ringdal, 2013). Den kvalitative metoden baserer seg i hovedsak på tekstdata, for eksempel utskrift fra intervjuer, og det er som regel få informanter eller enheter som blir benyttet. Den kvantitative metoden baserer seg på talldata, hvor det blir benyttet et stort antall med enheter (Ringdal, 2013).

## 4.2 Hva er et litteraturstudium?

Et litteraturstudium er et studium hvor man bruker andre personer sin forskning eller rapporter som materiale for å svare på den aktuelle problemstillingen som fremkommer i sin egen oppgave (Axelsson, 2008). I et litteraturstudium skilles det mellom to typer, det allmenne og det systematiske. Det allmenne, som gjerne blir betegnet som en litteraturoversikt, analyserer og beskriver artikler uten at det er noe form for systematikk i hvorfor de har blitt brukt og hvordan de har blitt funnet. I det systematiske, betegnet som en studie, skal data baseres på primære kilder. Med primære kilder menes det at det er den samme personen som har gjort undersøkelsen, som også har skrevet materialet. Et systematisk litteraturstudie skal inneholde en forklaring på hvordan søkeprosessen har vært for å finne ønsket materiale, en begrunnelse på hvorfor materialet har blitt inkludert og ekskludert, en analyse av brukt materiale og problemstillingen i egen oppgave skal komme

tydelig fram (Axelsson, 2008). Denne typen oppgave er ansett å være et systematisk litteraturstudie.

### **4.3 Søkeprosessen**

Prosessen startet med et søk i Oria via biblioteket sine sider. Skrev vurdering i kroppsøving i søkefeltet, fikk 66 treff. Endret på årstallet til å gjelde fra 2012-2015, da det er innenfor disse årstallene endringene i faget skjedde, endte da opp med 38 treff. Masteroppgaven til Lomsdal dukket opp, tok vare på den. Endret søket til vurdering av innsats i kroppsøvingsfaget, med de samme begrensningene i årstall, fikk da 6 treff. Masteroppgavene til Bach og Schoder, og en oppdragsrapport av blant annet Moen og Westlie dukket opp.

Igjennom utdannelsen er det erfart at Leirhaug har gitt ut ting om temaet. I Oria ble det gjort et søk på navnet hans, og med den samme avgrensning i årstallet. Ender opp med 10 treff, hvorav 3 fagfellevurderte artikler.

Via biblioteket sine sider klikket jeg på Forskningsarkiv-Brage, skrev vurdering av innsats i søkefeltet, fikk 1834 treff. La videre på to filter, artiklene skulle være fagfellevurderte og de skulle være innenfor perioden 2010-2016, fikk 153 treff. Gjorde om søket til vurdering kroppsøving, fikk da 8 treff hvorav den artikkelen som blant annet Brattli er med på. Gjorde et søk i Google scholar, vurdering av innsats i kroppsøving, endte da opp med 1240 treff. La på en egendefinert periode, etter 2012, og fikk til slutt 639 treff. Dette var litt i meste laget til å gå igjennom, og la derfor bort denne siden som søkemulighet.

Etter å ha lest litt i materialet som var funnet, dukket det opp en «oppskrift» på søk i Oria som det kunne være fornuftig å prøve ut (Schoder, 2015). Skrev kroppsøving AND vurdering OR elevvurdering i søkestrengen, endret årstallet til å gjelde fra 2012 og ender opp med 60 treff. Av de resultatene er det en fagfellevurdert artikkel, som allerede er funnet, og



---

resten er bøker og forskjellige studentoppgaver. Gjorde et nytt søk, byttet ut elevvurdering med innsats, får da 457 treff hvorav 24 fagfelleverderte artikler. Det viste seg at det kun var en som var relevant for oppgaven, den som allerede var funnet.

#### **4.4 Valg av materiale til bruk i oppgaven**

Det finnes lite forskning på vurdering av innsats, det som blir brukt i oppgaven er derfor 2 fagfelleverderte artikler, 2 masteroppgaver og 1 oppdragsrapport. Alle disse vil være med på å belyse problemstillingen som er i oppgaven og derfor er av relevans. Alt av materiale er publisert etter 2012, men den fagfelleverderte artikkelen til blant annet Leirhaug, baserer seg på endringene som kom med LK06. Ser på den som viktig i forhold til lærernes tanker om endringene som da kom, i forhold til hvordan det var før LK06. Vurdering skjer både på ungdomsskole og videregående skole, og valget av masteroppgaver henger sammen med det. En masteroppgave med bakgrunn i lærere fra hver type av skole.

De to fagfelleverderte artiklene ble utelatt da fokuset var formativ vurdering og at det følte litt for snevert til å kaste nok lys over oppgaven. Masteroppgaven til Lomsdal «tapte» kampen mot de andre masteroppgavene brukt i oppgaven fordi det følte ut som om de traff bedre i forhold til det som var ønskelig å svare på.

#### **4.5 Validitet og reliabilitet**

Er to begreper som blir brukt i forskningen. Validitet eller gyldighet, handler om man måler det som faktisk skal måles. Reliabilitet eller pålitelighet, handler om i hvilken grad flere målinger med likt måleinstrument ender med det samme resultatet (Ringdal, 2013). «Høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. En kan si at reliabilitet er et rent empirisk spørsmål, mens validitet i tillegg krever en teoretisk vurdering» (Ringdal, 2013, s. 96-97). Disse begrepene knyttes gjerne til kvantitativ forskning, og relevansen opp mot kvalitativ

forskning er omdiskutert (Ringdal, 2013). Derfor blir andre begreper foretrukket i den kvalitative forskningen, troverdighet(reliabilitet) og bekreftbarhet(validitet) (Thagaard, 2009). Troverdighet handler om forskningen er gjort på en måte som vekker tillit.

Bekreftbarhet omhandler tolkningens kvalitet og om det som kommer fram i prosjektet blir støttet av liknende undersøkelser (Ringdal, 2013).

## **5.0 Resultater**

I dette kapittelet vil resultatene i fra de artiklene som er valgt bli presentert.

### **5.1 Intensitet og involvering i kroppsøving**

#### **5.1.1 Forfattere og metode**

Dette er en fagfellevurdert artikkel skrevet av Vidar Hammer Brattli, Knut Lyng Hansen, Magne Johan Steiro og Jørgen Ingebrigtsen, og den ble publisert i *FoU i praksis* i 2014. 105 elever ble spurt om å delta i undersøkelsen, av dem så var det 58 (ca. 55 %) elever som valgte å delta, hvorav 28 jenter og 30 gutter. Elevene som deltok, gikk i tre forskjellige klasser i 10. trinn. Innsamling av data ble gjort ved bruk av hjertefrekvensmålinger, video og ved bruk av spørreskjemaer, og datainnsamlingene på de respektive skolene ble gjort over to dager. På dag 1 ble det gjennomført øvelser for å finne elevenes laveste og høyeste puls. På dag 2 foregikk datainnsamlingen ved hjelp av fotballkamper uten mål, innendørs og med en varighet i kampene på seks minutter. Data ble samlet inn fra 14 kamper hvor det var en variasjon i antall spillere pr lag, og om det var kjønnsblandet eller rene jente/guttelag (Brattli, Hansen, Steiro & Ingebrigtsen, 2014).

---

### 5.1.2 Funn i artikkelen

Det ble registrert hjertefrekvens, heretter benevnt som HF, gjennom hele dag 2.

Elevene spilte dermed flere fotballkamper med relativt kort pause mellom hver kamp. Dette kunne i utgangspunktet gi utslag av utmattelse og dermed påvirke måling av HF. I forbindelse med datainnsamlingen observerte ikke forskere ytre tegn som tydet på dette. Av datamaterialet finner vi heller ikke endringer i HF-mønster for våre undergrupper som tyder på at de første kampene systematisk har gitt høyere HF enn de kampene som gikk sist i datainnsamlingen.

(Brattli et al., 2014, s. 47)

I kjønnsblandet små lag fikk jentene en snittpuls på 80,4 % mens guttene fikk en snittpuls på 83,4 %, i den samme blandingen av kjønn i store lag fikk jentene et snitt på 78,2 mens gutta fikk 77,0 %. Mens det i kjønnsdelte små lag kom fram at jentene snittet på 75,8 % og gutta på 84,5 % (Brattli et. al., 2014). «Men sammenligner vi differansen for faktisk intensitet, viser målingene en signifikant større intensitetsdifferanse mellom jenter og gutter i kamper med kjønnsdelte lag, og i kamper mellom både små og store kjønnsblandede lag» (Brattli et al., 2014, s. 49).

Det ble også registrert HF i forhold til om de var aktive eller ikke i idretten. «Når det gjelder forskjeller i intensitet mellom fotballaktive og ikke-fotballaktive, finner vi signifikant høyere faktisk intensitet for gruppen ikke- fotballaktive når de spiller i små lag (både kjønnsdelt og kjønnsblandet) sammenlignet med store kjønnsblandede lag» (Brattli et al., 2014, s. 49).

Videre ble det også gjort en registrering av antall ballberøringer, faktiske involveringer i spillet (Brattli et al., 2014). «For jentene isolert ser kjønnsblandede og kjønnsdelte små lag ut til å gi signifikant flere involveringer enn kjønnsblandede store lag. Også for guttene var dette tilfelle» (Brattli et al., 2014, s. 50).

## **5.2 «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet**

### **5.2.1 Forfattere og metode**

Dette er en fagfellevurdert artikkel som ble publisert i *FoU i praksis* i 2013 og den er skrevet av Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug. Denne artikkelen tar for seg endringene i faget etter at de nye vurderingsforskriftene kom med innføringen av LK06 (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Artikkelen tar utgangspunkt i en skolefagsundersøkelse i fra 2009 som forskerne i denne artikkelen har analysert, og med bakgrunn i det intervjuet seks lærere som alle samsvarte med populasjonen brukt i skolefagsundersøkelsen (Arnesen et al., 2013).

### **5.2.2 Funn i artikkelen**

En av problemstillingene omhandlet om læreren hadde endret vurderingspraksis etter innføring av LK06, i skolefagsundersøkelsen kommer det frem at under 50 % har endret praksis (Arnesen et al., 2013). Av de som blei intervjuet er det fem som har endret hvilken måte de setter karakteren, mens den siste ikke har endret sin praksis i forhold til dette. «Det er berre ein av lærarane som ikkje rapporterer at han enno nyttar innsats som ein vurderingskomponent» (Arnesen et al., 2013, s. 18). Det viser seg at 80,8 % av de som deltok i skolefagsundersøkelsen var litt uenig eller svært uenig i at den tredelte måten å sette karakter på, var en dårligere måte å gjøre det på. Støtte blir trukket frem som et vesentlig kriterium når det gjelder prosesser som omhandler endringer i læreplaner, og i hvilken grad lærerne opplever at denne gir en hjelp i vurderingen, vil kunne påvirke deres endring i forhold til vurderingssystemet (Arnesen et al., 2013).

---

I alt 57,5 % av lærarane seier at dei er frå «litt einige» til «heilt ueinige» i utsegna: «LK06 gir god hjelp i vurdering med karakterar». Av desse er 2,7 % «heilt enige», medan det i motsatt ende av skalaen er 4,1 % som er «heilt ueinige i utsegna». (Arnesen et al., 2013, s. 19)

Tolkning av læreplanen skjer på forskjellige måter, der hvor den ene som ble intervjuet tolket det dit hen at innsats ligger implisitt i kompetansemål gjorde den andre ikke det.

Videre kommer det fram at en mannlig lærer ikke trives med opplevelsen av at innholdet i selve undervisningen blir snevra inn og styrt. «Han kjenner seg pressa til å gjere endringer i systemet vurdering på måtar som fører til uønskte endringar i systemet undervisning» (Arnesen et al., 2013, s. 25).

### **5.3 Kroppsøving i Elverumskolen: En kartleggingsstudie av elever, lærere og skoleleders opplevelse av kroppsøvfaget i grunnskolen**

#### **5.3.1 Forfattere og metode**

Dette er en oppdragsrapport, som ikke er fagfellevurdert, skrevet av Kjersti Mordal Moen, Knut Westlie, Vidar Hammer Brattli, Lars Bjørke og Arild Vaktiskjold. Rapporten ble påbegynt i 2014 og kom ut i 2015, altså etter endringene som kom i kroppsøvfaget i 2012. Undersøkelsen er foretatt som en surveyundersøkelse ved grunnskoler i Elverum, og det var 751 elever, 57 lærere og 14 skoleledere som deltok i undersøkelsen som omhandler deres opplevelser av faget kroppsøving (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktiskjold, 2015). Av de spurte utgjør dette en svarprosent, i forhold til antall som ble spurt om å delta, på 97,3 % for elever, 74,0 % for lærerne og 77,8 % for skolelederne. I forhold til elever og lærere på ungdomsskolen var det 300 elever (40 % av totalen) og 13 lærere (22,8 % av totalen) som deltok i undersøkelsen (Moen et al., 2015).

### 5.3.2 Funn i rapporten

Elevene liker seg i all hovedsak i kroppsøving, og det er totalt sett det best likte faget. Når de kommer opp på ungdomsskolen er det dog en nedgang i hvor godt de liker faget, og den nedgang øker i forhold til alder (Moen et al., 2015). De som går på ungdomstrinnet ble spurt om hvilke faktorer de mener at læreren legger til grunn for den vurderingen og/eller karakteren de får i faget. Der kommer et frem at, uansett trinn, er innsats den faktoren som får høyest svarprosent. Ser man på hva lærerne vektlegger i stor grad, ser man at innsats får 69,2 % (Moen et. al., 2015). Videre kan man se at også ferdigheter og kunnskap blir vektlagt i relativt stor grad. Dette viser en sammenfallende tendens i forhold til hva elevene føler at de blir vurdert ut i fra, og hva faktisk lærerne bruker som vurderingsgrunnlag. «Det er også en relativt god samstemmighet mellom hva elevene opplever og hva lærerne oppgir når det gjelder vekting av ferdigheter og kunnskaper i vurderingen i faget» (Moen et al., 2015, s. 74). Når det gjelder bruk av tester spriker resultatene mellom lærerne og elevene, noen av lærerne bruker dette i vurderingsarbeidet, men ingen i «stor grad». «For elevene er det imidlertid verdt å merke seg at en relativt høy andel av elevene oppgir at fysiske tester «i stor grad» eller «i noe grad» blir lagt til grunn for vurderingen» (Moen et al., 2015, s. 74). Det som gir et godt vurderingsarbeid, er at elevene kjenner til hva de blir vurdert i, funn i artikkelen tilsier at det er behov for å bedre den informasjonen i forhold til 8. trinn (Moen et al., 2015).

Både elever og lærere er samstemte i at den formen for undervisning som praktiseres er instruksjonsmetoden, at lærerne viser og forklarer hvordan aktiviteter skal gjøres. Når det kommer til en annen undervisningsform, at elevene lærer av hverandre, spriker det noe mere. Flertallet av lærerne forteller at de ofte eller av og til legger opp til denne formen for undervisning, mens under halvparten av elevene gir tilbakemelding på at de har denne

---

formen for undervisning. Over halvparten av elevene gir dog indikasjoner på at denne formen for undervisning er noe de liker (Moen et al., 2015).

Kort oppsummert viser vår studie at lærerstyrt undervisning dominerer kroppsøvingsundervisningen i Elverum, mens mer bruk av oppgavebetiget læring ser ut til å ha et potensial. Slik vi vurderer det, kan en større variasjon i undervisningsformer være et moment å videreutvikle innen kroppsøvingsundervisningen i Elverumskolen. (Moen et al., 2015, s. 70)

## **5.4 Kunsten å vurdere elever i kroppsøving**

### **5.4.1 Forfatter og metode**

Dette er en masteroppgave gjort av Elisabeth Bach ved Norges idrettshøgskole i 2015.

Masteroppgaven baserer seg på semi-strukturerte intervjuer av åtte kroppsøvlingslærere som jobber ved videregående skoler i Oslo og Akershus. Formålet med studie var å undersøke deres tolkning av læreplanen som ble endret i 2012 og hvordan de praktiserer vurdering i faget.

### **5.4.2 Funn i oppgaven**

Både teoretiske prøver, utarbeidelse og utprøving av eget treningsopplegg og testing blir brukt som vurderingskriterier på videregående skole. Det testene i hovedsak blir brukt til er for å vurdere elevenes innsats, utvikling og forbedringspotensial, der innsats og utvikling er det som blir fremhevet fra flere av lærerne. «Lærerne poengterer at utgangspunktet er elevenes egne resultater og hvordan de forbedrer seg» (Bach, 2015, s. 86). Den ene informanten skiller seg dog litt ut, vedkommende sier følgende:

Vi har vurderingskriterier med karakter på alle tester. ... Dette fungerer veldig godt her, fordi elevene er kjempemotiverte for å få gode testresultater. Vi snakker litt om hva som er bra i forhold til fysisk

form. Karakteren 6, da er du godt trent, karakteren 2 betyr at du faktisk må trene mere utholdenhet. Og det skjønner de, ettersom de går på vgs. Jeg synes det gir en god pekepinn. (Bach, 2015, s. 87)

En av de andre informantene kommer med følgende synspunkt: «Jeg er ikke noe fan av å bruke tester egentlig, men man ser jo at det er nødvendig for å klare å sette karakter når vi har så mange elever» (Bach, 2015, s. 89).

Når det kommer til vektlegging av de forskjellige vurderingskriteriene finner man forskjeller. I forhold til ferdigheter er det tre av de som sier en eksakt prosent, 50 %, 40 % og 20 %. Andre lærere ser ferdigheter i sammen med de andre elementene, og mener at karakteren skal ha bakgrunn av en helhetlig vurdering (Bach, 2015). «For meg går det ikke an å skille mellom ferdighet, utvikling, innsats og holdninger. Det teller som en total helhet» (Bach, 2015, s.95). Kunnskap blir i liten grad brukt som reint teoretisk perspektiv i form av prøver, den blir brukt i den praktiske undervisningen for eksempel i forhold til å forklare regler, teknikker, begreper og lignende. Noen bruker dog kunnskapselementet hvis en elev vipper mellom to karakterer. To av informantene opplyser at kunnskap vektlegges henholdsvis 20 % og 25 % (Bach, 2015). En av de andre uttrykker det på følgende måte: «Hvis jeg skal rangere, så sier jeg ferdigheter og innsats først og kunnskap rett bak. Men det henger ofte sammen. Har du gode ferdigheter og innsats, har du ofte kunnskaper om aktiviteten» (Bach, 2015, s. 98).

Alle åtte informanter er veldig fornøyd med at innsats skal vektlegges som en del av vurderingen. «En del av det? Jeg tenker som jeg nettopp sa at jeg synes den har mye å si fordi alle elevene her skal ha lik mulighet. Og den eneste like muligheten er innsats. Alle kan gi 100 % innsats» (Bach, 2015, s. 100). «I et sånt fag som kroppsøving betyr innsats veldig mye. Hvis du ikke viser innsats mister du så mange muligheter for vurdering» (Bach, 2015, s. 100). Samtidig så synes de det er vanskelig å gi noe konkret svar på hvordan det blir



---

vektlagt i forhold til de andre kriteriene, en vektlegger innsats 20 % mens en annen vektlegger det 30-40 % (Bach, 2015). Seks av åtte sier dog at innsatsen ikke bør prosentfestes når de fikk spørsmål om det burde bli det, de to siste mener at det ville vært gunstig. Den ene av de to som var positiv til dette synes at innsatsen er en viktig del, og mener at det minimum bør bli vektlagt 25-30 % av karakteren (Bach, 2015).

Fair play og holdninger blir sett på som viktige, og da gjerne i form av de øverste karakterene på skalaen, og de blir gjerne brukt som argumentasjon hvis en elev er på vippepunktet mellom to karakterer (Bach, 2015).

## **5.5 «Og så er det disse formelle kravene alt skal settes inn i og måles opp mot»**

### **5.5.1 Forfatter og metode**

Dette er en masteroppgave gjort av Dina Møller Schoder ved Universitetet i Agder i 2015. Denne oppgaven baserer seg på semi-strukturerte intervjuer av åtte lærere, med formell kompetanse, som jobber på ungdomsskole nivå. I løpet av skoleåret 2014/2015, har de hatt ansvar for vurdering og undervisning i kroppsøving (Schoder, 2015).

### **5.5.2 Funn i oppgaven**

«Alle lærerne er positive til at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget» (Schoder, 2015, s. 47). Siden elevene gjerne har ulike forutsetninger, og ferdighetene kanskje ikke tilsier høy måloppnåelse, vil de bli belønnet for å stå på når innsatsen teller. De mener at faget har blitt en triveligere og tryggere arena med innsats som en del av vurderingen, og alle elever har mulighet til å oppnå en grei karakter, også de som tidligere alltid stod på og prøvde, men som ble «straffet» for at ferdighetene ikke var til stede (Schoder, 2015). «Elevene viser

innsats når de er med i aktiviteter, utfordrer seg selv, tar instruksjoner og yter sitt beste ut ifra sine forutsetninger» (Schoder, 2015, s. 46). Selv om alle er positive til innsats, ser de også at det kan oppleves urettferdig for de elevene med gode ferdigheter. «Flere av lærerne påpeker at det har blitt lettere å få en 4 i kroppsøving, mens de som tidligere fikk 5 eller 6 på ferdigheter nå må vise full innsats og god fair play i tillegg» Schoder, 2015, s. 47). Ingen av lærerne har en prosentsats for vektingen av innsats, den blir observert og de fleste gir elevene plusser og minuser. Ferdigheter i forhold til kompetansemålene er det elevene i hovedsak blir vurdert etter. Innsats og fair play sammen er noe som påvirker om en elev vipper opp eller ned (Schoder, 2015). Samtidig sier lærerne at med innsats som en del av vurderingen, har alle i utgangspunktet en mulighet for å få 4 i faget. «For å få karakteren 5 eller 6 er det ikke nok med kun god innsats og gode holdninger. For å få toppkarakter må ferdighetene være over gjennomsnittet i tillegg til at eleven utøver god innsats og fair play» (Schoder, 2015, s. 48).

Lærerne legger ikke resultater fra tester som utgangspunkt for vurdering, de ser etter innsats, utvikling og teknisk utførelse. De fleste sier allikevel at det er vanskelig å vurdere en hel klasse uten at det skal være noen form for tester (Schoder, 2015).

## **6.0 Diskusjon**

I dette kapitlet diskuteres funnene i resultat kapitlet opp mot relevant materiale i teori kapitlet.

### **6.1 Tilretteleggelse for innsats**

Formålet med faget er, som tidligere nevnt, at det skal inspirere til en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Med dette som bakgrunn og at

---

innsats skal være en del av vurderingen, er det derfor helt essensielt at læreren planlegger og gjennomfører kroppsøvingstimene på en slik måte at elevene har mulighet til å gi en innsats.

I undersøkelsen til Brattli et al (2014) ser man tydelig at jo flere som er på banen samtidig, jo færre involveringer med ballen oppnår den enkelte. Samtidig viser det seg også at pulsen blir lavere i nesten alle tester, også for de som ikke driver med idretten, når størrelsen på lagene blir for stor. «Når det gjelder forskjeller i intensitet mellom fotballaktive og ikke-fotballaktive, finner vi signifikant høyere faktisk intensitet for gruppen ikke-fotballaktive når de spiller i små lag (både kjønnsdelt og kjønnsblandet) sammenlignet med store kjønnsblandede lag» (Brattli et al., s. 49).

Arnold sine teorier (1980, 2005) og veiledning til læreplan i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2013) fremhever læring i og gjennom bevegelse som viktig for læringssituasjonen. Med målet for timen og formålet med faget (Kunnskapsdepartementet 2015b) som grunnlag må man som lærer ta gode og fornuftige valg i forhold til hvordan aktiviteter blir lagt opp. Små eller store lag i ballspill? Og hva så med de som eventuelt ikke spiller? Skal de ha litt pause eller skal de gjøre noe annet hvis rammefaktorene gir muligheter for det? Dette er eksempel på ting læreren må ta standpunkt til, i forhold til hva som totalt sett gir elevene best mulig forutsetninger til å vise innsats. Bruk av den didaktiske relasjonsmodellen og kampvise (Brattenborg & Engebretsen, 2013) er da nyttige verktøy som kan være fornuftig å benytte i planleggings- og gjennomføringsfasen, både for å sikre elevene muligheten til å gi en innsats, men også for at læreren skal kunne vurdere på en mest mulig rettferdig måte.

Selv om elevene stort sett liker seg i kroppsøving er det en nedgang i hvor godt de liker faget etter hvor gamle de er (Moen et al., 2015). Dette kan ses i sammenheng med hva slags type undervisning de har, og ikke minst hvordan elevene selv føler at den er (Moen et al., 2015).

Når det i oppdragsrapporten til Moen et al. (2015) kommer frem at under halvparten av elevene har undervisning som skiller seg fra instruksjonsmetoden, mens over halvparten gir indikasjoner på at andre undervisningsformer, for eksempel lære av en annen elev, er noe de kunne tenke seg. Dette kan påvirke hvordan innsatsen til elevene er. «I et sånt fag som kroppsøving betyr innsats veldig mye. Hvis du ikke viser innsats mister du så mange muligheter for vurdering» (Bach, 2015, s. 100).

Aktiv bruk av de imperative undervisningsprinsippene, variasjonsprinsippet og den didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2013) i planleggingen av undervisningen, kan gjøre at elevene føler den gleden over faget lengre ut i utdanningsløpet. Noe som igjen samsvarer med formålet med faget, livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

I læringsprosessen er man avhengig av at elevene er både oppmerksomme, aktive og motiverte (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I den læringsprosessen er vurderingen et viktig hjelpemiddel sammen med hvordan øktene blir lagt opp. Siden vurderingen skal være målrelatert (Brattenborg & Engebretsen, 2013) er elevene avhengig av tilbakemeldinger på hvordan innsatsen er. Det kan og skal gjøres både gjennom halvårsvurderingen, samtaler etter elevenes egenvurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013) og i den formative vurderingen (Lauvås & Handal, 2014). Et av de viktigste hjelpemiddel læreren har for å oppfordre og pushe elevene på innsats, er den uformelle vurderingen (Engelsen, 2015). Elevene kan få en direkte tilbakemelding underveis i timen, eller de kan få en pekepinn etter endt time på hva som må til for å få en økt karakter. For å få til dette er man avhengig av at alle elevene blir sett i forhold til det som er de oppsatte mål.

Tester blir brukt som en del av vurderingskriteriet på den videregående skolen. I all hovedsak blir det brukt for å måle innsats og utvikling (Bach, 2015). Enkelte er allikevel av

---

en annen oppfatning. «Vi har vurderingskriterier med karakter på alle tester» (Bach, 2015, s. 87). Ved å ha vurderingskriterier med karakter på alle tester, er det overveiende sannsynlig at det ikke er innsats og utvikling som blir vurdert. Noe av det samme finner man igjen på ungdomsskolen hvor de ser etter innsats, utvikling og teknisk utførelse (Schoder, 2015). En likhet på begge typer av skole er at det synes vanskelig å vurdere en hel klasse uten at det er noen form for tester. «Jeg er ikke noe fan av å bruke tester egentlig, men man ser jo at det er nødvendig for å klare å sette karakter når vi har så mange elever» (Bach, 2015, s. 89). Ser man på oppdragsrapporten til Moen et al (2015) finner man også forskjeller mellom hva elevene og lærerne mener. Der noen av lærerne bruker tester i *vurderingsarbeidet*, men ingen i stor grad, sier mange av elevene at de fysiske testene er et *grunnlag for vurderingen* (Moen et al., 2015).

I endringene som kom i 2012 var det også en presisering i forhold til bruk av tester når det skal settes karakter. «Omfattende bruk av resultater på tester som et grunnlag for å sette karakter i kroppsøving kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringsloven § 3-3» (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 16). Ved da å bruke tester, med karakter, er man i hvert fall i en gråsoner. Det tester kan brukes til er å gi elevene erfaring og innsikt, samt at læringen i forhold til det å utforme tester, være testleder, organisere og gjennomføre kan være relevant. Samtidig kan forskjellig resultat i to like tester, på to forskjellige tidspunkt, utgjøre et utgangspunkt for en samtale med eleven (Kunnskapsdepartementet, 2015a).

At bruk av tester er en enkel og lite komplisert måte å vurdere noen på, og at alle da får like muligheter til å bli sett, er vanskelig å argumentere i mot. Ved aktivt å bruke de planleggingsverktøy man har til rådighet, kan dog bruken av tester begrenses til det minimale. Vurderingen må være så konkret at den er forståelig for elever og foresatte

(Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det kan derfor være fornuftig å opplyse om testen blir brukt som *grunnlag for vurdering* eller om den blir brukt som en del av *vurderingsarbeidet*.

## **6.2 Vektlegging av innsats i forhold til andre kompetansemål**

Innsats har også tidligere vært en del av vurderingskriteriene. Forskjellen nå i forhold til sist gang innsats skulle være en del av vurderingen, er at det ikke er noen direktiver på hvor mye den skal telle i forhold til de andre vurderingskriteriene. Hvis det ikke er noen lokale regler på skolen, blir det helt opp til den enkelte lærers tolkning på hvordan det skal være (Turøy, 2012).

Alle er fornøyd med at innsats igjen skal vektlegges som en del av vurderingen (Bach 2015, Schoder 2015). Faget har blitt en tryggere og triveligere arena med innsats som en faktor i vurderingen (Schoder, 2015). Det blir dog gjort forskjeller i hvor mye den blir vektlagt. Der en vektlegger innsatsen 20 %, sier en annen 30-40 % (Bach, 2015). Hvor mye innsatsen blir vektlagt i forhold til de andre kriteriene, er det for noen vanskelig å gi noe konkret svar på (Bach, 2015). Elever ble spurt om hvilke faktorer de mente lærerne la til grunn for vurderingen, og da er innsatsen den faktoren som får høyest svarprosent. Dette samsvarer bra med hva lærerne vektlegger i stor grad, innsatsen får da 69,2 % (Moen et al., 2015).

Formålet med faget handler blant annet om at elevene skal gis inspirasjon til en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Innsats som en del av vurderingen er positivt sett i lys av formålet, da den kan være med på å gi de den inspirasjonen. Skal man vurdere og få en vurdering av innsats må læring i og læring gjennom bevegelse (Ommundsen, 2005) være vesentlige faktorer. «Kompetansen i faget er i hovedsak basert på læring i og gjennom bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.2) bygger opp under dette.

---

Ferdigheter kommer også inn under de samme faktorene. Også i forhold til ferdigheter er det en forskjell i hvordan de blir vektlagt. 50 %, 40 % og 20 % er tall som blir nevnt av tre informanter (Bach, 2015). Andre ser ferdigheter i sammen med de resterende elementene, og mener at karakteren skal ha en helhetlig vurdering (Bach, 2015). Videre ser man at ferdigheter i forhold til kompetansemålene er det elevene i all hovedsak blir vurdert etter, innsats og fair play sammen er noe som påvirker om en elev vipper opp eller ned.

Selv om alle er positive til innsats, ser de at det kan oppleves urettferdig for de elevene med gode ferdigheter. De må nå vise full innsats og god fair play i tillegg for å få den femmeren eller sekseren de tidligere fikk kun på ferdigheter (Schoder, 2015). Mulig at det er urettferdig, men i forhold til at kroppsøving skal være et allmenndannende fag (Kunnskapsdepartementet 2015b) vil det slå positivt ut for de elevene det måtte gjelde.

Kunnskap og holdninger/fair play er også elementer som skal vektlegges i vurderingen. Det er lite bruk av kunnskap som reint teoretisk perspektiv, som for eksempel prøver. I hovedsak blir den brukt i den aktive undervisningen til å forklare for eksempel teknikker eller regler i den aktuelle aktiviteten (Bach, 2015). Når det kommer til vektlegging av kunnskap er det også forskjeller. I fra 20 % og 25 % hos to informanter, til bruk hvis en elev er på vippen mellom to karakterer (Bach, 2015). Det er ingen som opplyser om vektleggingen av holdninger/fair play, selv om det blir ansett som viktig for den øverste delen av karakterskalaen. Tilbakemeldingene går på at det blir brukt som argumentasjon hvis en elev er på vippepunktet mellom to karakterer (Bach, 2015).

Det er bra at kunnskapen blir trukket inn i den fysiske aktiviteten, og ikke blir et rent teoretisk element som går på bekostning av formålet med faget (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Begrepet læring om bevegelse blir brukt i forhold til den teoretiske siden av faget (Ommundsen, 2005). Ved å se det begrepet i sammenheng med læring i og om bevegelse er

det overveiende sannsynlig at det heller ikke kommer til å gå på bekostning av formålet. I enkelte deler av kompetansemålene, kan det være naturlig og hensiktsmessig med teoretiske økter. (Kunnskapsdepartementet, 2015b).

Når det gjelder endringer i læreplaner blir støtte i den prosessen trukket frem som et vesentlig kriterium, og i hvilken grad de opplever at denne gir en hjelp i vurderingen, vil kunne påvirke deres endring i forhold til vurderingssystemet (Arnesen et al., 2013). «I alt 57,5 % av lærarane seier at dei er i frå «litt einige» til «heilt ueinige» i utsegna: LK06 gir god hjelp i vurdering av karakter» (Arnesen et al., 2013, s. 19). Det viser seg også at 80,8 % av de som deltok i skolefagundersøkelsen var litt uenig eller svært uenig i at den tredelte måten å sette karakter på, var en dårligere måte å gjøre det på i forhold til LK06 (Arnesen et al., 2013). Videre kommer det fram i masteroppgaven til Bach (2015) at ikke alle ønsker «hjelp» i forhold til å sette en prosentsats på vektlegging av innsats, 6 av 8 informanter sier dette. Da er det lite trolig at det er et ønske på de andre vurderingskriteriene også. Av de to som var positive til å sette en prosentsats, foreslo den ene at innsatsen bør vektlegges minimum 25-30 % (Bach, 2015). «Hvis jeg skal rangere så sier jeg ferdigheter og innsats først og kunnskap rett bak» (Bach, 2015, s. 98).

## **7.0 Konklusjon**

Som lærer kan du påvirke elevenes muligheter til å gi en god innsats ved å nøye planlegge hvordan du ønsker at øktene skal se ut. Det er klare indikasjoner i artikkelen til Brattli et al (2014) at antall personer på laget i et ballspill påvirker både muligheten til å gi en innsats, men også hvor involvert man er. Ved å gi elever muligheter til å være involvert, er det også sannsynlig at innsatsen blir større. Utfordringen da blir hva med de som ikke spiller? Skal de bare stå å se på i et fag som skal gi inspirasjon til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2015b)? Er du heldig har skolen gode rammefaktorer



---

(Brattenborg & Engebretsen, 2013) som gjør at det valget ikke trengs å tas, elevene kan drive med noe annet faglig fornuftig mens de ikke spiller. Har man ikke den muligheten må valget tas om hva som totalt sett er det beste for eleven. Dette er selvfølgelig avhengig av type aktivitet, men i lagspill er jeg overbevist om at det er best for eleven med få på laget og heller ha litt pause. «Kompetansen i faget er i hovedsak basert på læring i og gjennom bevegelsesaktiviteter, og den er ofte nært knyttet til den enkeltes kroppslighet og erfaring. Det er viktig at lærings situasjonen bygger opp under dette» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.2). Totalt sett vil det gi eleven den beste læringen, og det vil også gis en mulighet for en mere rettferdig vurdering av blant annet innsatsen.

Samtidig må læreren tenke over hvordan type av undervisning det skal være da det er noe som kan påvirke elevenes innsats (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Lærerstyrt eller oppgavebetinget er to alternativer han/henne kan benytte seg av (Moen et al., 2015). Variasjon i undervisningsmetoder kan derfor hjelpe elevene i læringsprosessen. Det er allikevel viktig at man ikke varierer for variasjonens skyld, det kan påvirke elevene i negativ forstand (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Vurdering er et komplisert og sammensatt element både for lærere og elever. Innsats ble i 2012 igjen en del av vurdering, men hvordan skal den vektlegges i forhold til de andre kompetansemålene? Tester med karakter blir brukt (Bach, 2015) selv om det ikke er anbefalt (Kunnskapsdepartementet, 2015a). En elev kom knapt nok andpusten i mål på løpstesten på en god tid, en annen ligger som et slakt på gresset med ganske mye dårligere tid, hvordan vektlegges innsatsen her? Elevenes forutsetninger skal ikke lenger være en del av vurderingen, de er innarbeidet i kompetansemålene for faget (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Med innsats som en del av vurderingen, så er vel egentlig elevenes forutsetninger allikevel med i vurderingen? Hvordan innsats skal vektlegges i forhold til de andre kriteriene

er det ingen direktiver på (Turøy, 2012). Funn i materialet brukt i denne oppgaven gir indikasjoner på at det er forskjeller på hvordan innsats blir vektlagt (Bach 2015, Schoder 2015, Moen et al., 2015). Da er det også nærliggende å tro at det er forskjeller på de andre vurderingskriteriene. Når det ikke er direktiver på hvordan dette skal foregå, er sannsynligheten stor for at det ikke blir en rettferdig vurdering for elevene. Med like vurderingskriterier som har en fastsatt vektning, er det nærliggende å tro at det er muligheter for en mere rettferdig vurdering. 100 % rettferdig blir det uansett aldri, alle har ikke den samme læreren. Alle lærere ønsker ikke at kriteriene skal prosentfestes (Bach, 2015). Andre trekker frem støtte og hjelp i vurderingen som viktig når det kommer endringer i læreplanen (Arnesen et al., 2013), og det kan være at de som ikke ønsker å prosentfeste kriteriene føler at de mangler den støtten siden det ikke er noen direktiver på hvordan vektingen skal foregå (Turøy, 2012). Ved tidligere læreplaner var innsats, ferdigheter og kunnskap vektet med 1/3 hver på videregående skole (Vinje, 2008). På ungdomsskolen ble det anbefalt en vektning etter en 2-2-1 modell, hvor innsats og samarbeid skulle telle 40 %, mestring 40 % og kunnskap 20 % (Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus, 1998). Det man må ta hensyn til hvis man skal gi direktiver på hvordan vektleggingen skal foregå, er at faget nå er gjennomgående fag og vurderingsgrunnlaget skal være likt på videregående skole og grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Som tidligere nevnt, finnes det lite forskning på området. Hvordan det er hensiktsmessig at vektning av de forskjellige vurderingskriteriene skal være, er derfor vanskelig å anslå. Det vil derfor kreve mere forskning for å finne en løsning som er best mulig for elever og lærere.

---

## Litteraturliste

Arnesen, T.E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P.E. (2013). « *Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, fins ikkje.*»: Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskrift FoU i praksis*, 7(3), 9-32.

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

Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Axelsson, Å. (2008). Litteraturstudie. I M. Granskär & B. Höglund-Nilsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (s. 173-188). Lund: Studentlitteratur.

Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: En kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte lærerplanen i 2012* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Lokalisert på <http://hdl.handle.net/11250/297213>

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. 3. Utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Brattli, V.H., Hansen, K.L., Steiro, M.J. & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 45-49.

Engelsen, B. U. (2015). Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner. Hva, hvordan, hvorfor? (7. utg.). Oslo: Gyldendal.

Forskrift til opplæringslova, FOR-2006-23-724. §3-3

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

Innsats. (s.a.). *Bokmålsordboka*. Lokalisert mars 2016 på [http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=innsats&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal](http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=innsats&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal)

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kroppsøving – veiledning til læreplan*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>

Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Endring i faget kroppsøving*(rev.utg). (Rundskriv Udir-08-2012). Lokalisert på <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving*(rev.utg) Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele?read=1>

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

Leirhaug, P.E. (2013). Ferdigheter, innsats og kroppsøvingens nye klær. *Kroppsøving, 1*, S.8-10.

Moen, K.M., Westlie, K., Brattli, V.H., Bjørke, L. & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen- En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. (Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr. 2, 2015). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving, 55*(6), 8-12.

---

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

Schoder, D.M. (2015). «Og så er det disse formelle kravene alt skal settes inn og måles opp i mot» *En kvalitativ studie av kroppsøvingslærere i ungdomsskolens synspunkter på vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget etter revidering av læreplanen i 2012, med særlig fokus på innsats, fair play og bruk av testresultater*. (Masteroppgave, Universitetet i Agder).

Lokalisert på <http://hdl.handle.net/11250/300665>

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

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Turøy, I. (2012). Nye vurderingskriterier i kroppsøving. Hvordan kan vurderingen praktiseres? *Kroppsøving*, 6, S.20-21.

Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media AS.