



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Elverum - Avdeling for Folkehelse

Martin Rynning

Bacheloroppgave

Vurdering for læring i kroppsøving

Assessment for learning in Physical Education

Faglærer i kroppsøving og idrettsfag

2016

Samtykker til utlån hos høskolebiblioteket JA X NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA X NEI

Forord

Denne fordypningsoppgaven markerer slutten på tre flotte år på Høgskolen i Hedmark. Grunnet min interesse for vurdering valgte jeg å rette fokus nettopp mot vurdering for læring i kroppsøvningsfaget. Reisen har uten tvil vært lang, og oppgaven var mer krevende enn forventet. Det er flere som fortjener en takk, og som har bidratt til at jeg har kommet i mål med skrivingen. Jeg vil først og fremst takke min veileder Irina Burchard Erdvik som hele veien har støttet meg, og kommet med konstruktive tilbakemeldinger. Jeg hadde ikke kommet i mål uten en god støttespiller og veileder. Jeg vil også benytte anledningen til å takke min søster for gjennomlesing, og medstudenter i FLK-13 for alle faglige diskusjoner, og ikke faglige kaffepauser. Studenttilværelsen ville ikke vært den samme uten dere. Takk!

Elverum 29.04.16

Martin Rynning

Sammendrag

Forfatter

Martin Rynning

Oppgavetittel

Vurdering for læring i kroppsøving

Problemstilling

Følger lærere de ulike prinsippene i vurdering for læring i kroppsøvingfaget?

Teori

Relevant teori om vurdering blir trukket inn for å gjøre det mulig å svare på problemstillingen senere i oppgaven. Her blir det skrevet om hva læring og vurdering er generelt. Så vil det bli skrevet om undervisvurdering, funksjonen til vurdering, tilbakemeldinger, elevenes egenvurdering og halvtårsvurdering.

Metode

Litteraturstudie

Resultater

Til sammen ble 4 fagfelleverderte inkludert i studien. Samtlige av disse artiklene handler om vurdering for læring i kroppsøving.

Konklusjon

Etttersom jeg diskuterer de ulike funnene i studiene opp mot hverandre kommer det frem, og det kan tyde på at flere lærere er bevisste på og følger de ulike prinsippene i vurdering for læring til en viss grad.

Nøkkelord

Kroppsøving, vurdering for læring og prinsipper

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning	6
1.1 Problemstilling	6
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling	7
1.3 Oppgavens oppsett	7
2.0 Teori	8
2.1 Hva er læring?	8
2.2 Hva er vurdering?	9
2.3 Undervisvurdering- vurdering for læring (VfL)	10
2.4 Funksjonen til vurdering	12
2.5 Tilbakemeldinger	15
2.6 Elevenes egenvurdering	15
2.7 Halvtårsvurdering	17
3.0 Metode	18
3.1 Litteraturstudie	18
3.2 Litteratursøk- fremgangsmåte	20
3.3 Kildekritikk	21
3.4 Inklusjons- og eksklusjonskriterier for utvalg	22
4.0 Resultat	23
4.1 Artikkel 1	23
4.2 Artikkel 2	24
4.3 Artikkel 3	28
4.4 Artikkel 4	29
5.0 Diskusjon	31
5.1 Forstå hva som skal læres og hva som forventes	31
5.2 Elevenes vurdering av seg selv (og andre)	32
5.3 Elevene skal få tilbakemeldinger	34
5.4 Styrker og svakheter	35
6.0 Konklusjon	36

Litteraturliste.....37

1.0 Innledning

Formålet med kroppsøving er at det skal være et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2006). I faget kroppsøving skal elever vise ferdigheter, kunnskaper, holdninger og til slutt innsats for å nå de aktuelle kompetansemålene i faget (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Kompetanse blir forstått slik at eleven skal møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet/oppgave (Udir, 2012). Udir (2012) presiserer i den reviderte lærerplanen at det er elevenes samlede kompetanse som skal vurderes. All vurdering som skjer i skolen, blir sett på som pedagogisk vurdering (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Vurdering i kroppsøving er noe som blander inn både lærere, elever og deres foresatte (Eide, 2011). Denne bacheloroppgaven omhandler vurdering for læring [VfL], noe som vil si at vurderingen læreren og eleven gjør skal være læringsfremmende, og forhåpentligvis kanskje en dag nå formålet med faget?

1.1 Problemstilling

En problemstilling kan være et spørsmål som blir stilt med et bestemt mål eller på en presis måte slik at den kan belyses med bruk av samfunnsvitenskapelige metode (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). ”Problemstilling, et begrunnet forskningsspørsmål.

Begrunnelsen er forankret i tidligere forskning og relevant teori” (Skre, 2012).

Det viser seg at det er mangelfull forskning på VfL (Jonskås, 2009). I kontrast til dette viser det seg at det har blitt en økt interesse rundt vurdering de siste årene (Leirhaug & MacPhail, 2015). Teorien og forskningen jeg har har rettet fokus mot omhandler kroppsøvingslærere og elevers perspektiver på vurdering for læring i kroppsøving. Problemstillingen lyder som følger:

Følger lærere de ulike prinsippene i vurdering for læring i kroppsøvingsfaget?

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

Jeg valgte å skrive om vurdering for læring i kroppsøving fordi dette er noe jeg virkelig interesserer meg for. Når jeg tenker tilbake har jeg hatt mange kroppsøvingslærere, alle med forskjellig vurderingspraksis. Som student i faglærer i kroppsøving hos Høgskolen i Hedmark har jeg fått en tankevekker på at vurdering generelt er viktig i skolen, og ikke minst i kroppsøvingsfaget. I praksis 1. året på barneskolen, 2. året på ungdomskolen og 3. året på videregående ble jeg introdusert til flere forskjellige vurderingspraksiser og kulturer. Noen var gode og noen var mindre gode. Dette har videre inspirert meg til å bli kroppsøvingslærer, og jeg bestemte meg tidlig at dette var noe jeg ville skrive om i min fordypningsoppgave.

1.3 Oppgavens oppsett

Denne fordypningsoppgaven er delt inn i 6 hovedkapitler: innledning, teori, metode, resultater, og til slutt diskusjon og konklusjon. Grunnmuren for oppgaven er teoridelen, og kommer derfor først. Metodekapitlet tar utgangspunkt i hvilken metode jeg tar for meg, og beskriver prosessen hvordan jeg fant de unike artiklene. Resultatkapitlet er en kort oppsummering av de 4 ulike studiene, der jeg vil gå gjennom bakgrunn, metode og funn. I diskusjonskapitlet vil funnene i studiene settes opp mot hverandre og diskuteres, før det til slutt trekkes en konklusjon i det endelige kapitlet.

2.0 Teori

I dette kapitlet skal jeg først presentere generelt om hva læring er, hva vurdering innebærer, undervisvurdering, funksjonen til vurdering, tilbakemeldinger, elevers egenvurdering og hvordan halvtårsvurdering skal foregå. Jeg legger også frem lover å regler ”vi” kroppsøvlingslærere må forholde oss til. Videre vil jeg legge frem aktuell teori og forskning som vil være til hjelp for å svare på min problemstilling.

2.1 Hva er læring?

Vi blir aldri ferdig utlært, altså læring er en prosess som følger oss mennesker gjennom hele livet (Imsen, 2014). Dagliglivets læring skjer på fritiden, på pikerommet, ved fjernsynet, på internett og læringen kan ha alle slags former (Imsen, 2014). Det er mange forskjellige meninger og oppfatninger om hva læring egentlig er. I det store norske leksikon blir læring definert slik;

”Læring, definert som en relativt varig endring i opplevelse og adferd som følge av tidligere erfaring og et viktig forskningsområdet i moderne psykologi” (Svartdal, 2014, avsnitt 1).

Læring kan deles inn i tre deler: *Innlæring*, *overføring* og *gjenhenting* (Lindbäck, 2003).

Læringens innhold kan videre deles inn i kunnskaper og ferdigheter (Lindbäck, 2003). I

skolen er læringen satt inn i et system (Lindbäck, 2003). Dette er alle lærere er pliktet til å

følge og de nasjonale læreplanene legger føringene (Imsen, 2014). Faglærerne i kroppsøving

må legge opp undervisningen etter kompetansemålene og må være reflekter over hva elevene

skal lære. I § 3-3 i Forskrift til Opplæringslova kommer det frem at det er kompetansemålene

som danner grunnlaget for karakter i kroppsøvlingsfaget (Forskrift til Opplæringslova, 2009).

2.2 Hva er vurdering?

Vurdering av elever er en av skolens hovedoppgaver. Flere forbinder vurdering med karaktersetting, og det er karakteren som blir mest synlig under vurderingsarbeidet (Imsen, 2009). Elevvurdering omfatter mye mer enn bare karaktersetting (Imsen, 2009). Det kreves mye før- og etterarbeid for at vurderingspraksisen skal bli gjennomført på en god og rettferdig måte (Imsen, 2009). Læreren skal vurdere seg selv, sin egen undervisning og elever (Imsen, 2009). Vurdering deles ofte opp i to, formativ og summativ vurdering (Imsen, 2009). I 1967 var det Michael Scriven referert i Imsen (2009) som skapte disse to begrepene, som i dag blir kalt underveisvurdering (formativ) og sluttvurdering (summativ). Gunn Imsen (2009) skriver at vurdering innebærer å trekke normative dimensjoner inn i skolesystemer og virksomheten. Vi kan se for oss at lærere setter merkelapper på elevenes arbeid, om de gjør en god eller dårlig prestasjon. ”Hvem har rett til å stemple noe som er godt eller dårlig, hva er det som stemples, hvorfor skal en gjøre det, og til fordel for hvem?”(Imsen, 2009. s.345). For at elever skal bli vurdert rettferdig krever det at læreren har god kompetanse i det aktuelle fagområdet, og en viss kjennskap til elevene (Imsen, 2009). De som har rett til å stemple noe som er sterkt eller svakt, skal være pedagoger som gjennomfører *pedagogisk vurdering* (Imsen, 2009). Kroppsøving er et aktivitetsfag der man skal måle elevenes kompetanse etter ferdigheter, kunnskap, innsats/holdninger (Vinje, 2008). Det skal også tas hensyn til elevens forutsetninger på grunnskolen (Vinje, 2008). De oppgavene som blir gitt i kroppsøving skal utøves med bruk av egen kropp (Leirhaug, 2012). Dette gjør at man blir mer synlig, personlig og emosjonelt enn i et fag som matematikk eller samfunnsfag (Leirhaug, 2012). Utdanningsdirektoratet (2010) skriver at det er viktig å tenke at vurdering kan både hemme og fremme læring. Hvis vurderingen blir praktisert på riktig måte og bevisstgjør sin egen vurderingspraksis, kan det vært et svært effektivt verktøy for læring (Udir, 2010). Det er også viktig at skolene har fokus på vurdering utvikler en

vurderingskultur som også står i tråd med forskrift til Opplæringslova (2009).

2.3 Underveisvurdering- vurdering for læring (VfL)

I Forskrift til Opplæringslova § 3-11 *Undervegsvurdering* står det:

Undervegsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag. Undervegsvurderinga i fag, i orden og i åtferd skal givast løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervegsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og gi rettleiing om korleis ho eller han kan utvikle kompetansen sin i faget. (Forskrift til Opplæringslova, 2009).

Vurdering av elever er en prosess som foregår kontinuerlig, altså før, under og etter undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Formativ (læringsfremmende) vurdering handler om å hjelpe elever videre i læringsarbeidet (Jensen, 2008). Vurderingen involverer innsamling av informasjon (Hay, 2006). Brattenborg og Engebretsen (2013) skriver at all vurdering som er før våren i 10. Trinn er en del av underveisvurderingen. Mye av det som er formålet med underveisvurdering er at man skal kunne motivere elever til en bedre innsats i læringsarbeidet og faglig progresjon i kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I utdanningsdirektoratet sitt rundskriv (2012) skriver de under punkt 4.2 at god underveisvurdering handler om at elev og lærer bruker de tilbakemeldingene som blir gitt til mer og bedre læring. Det er dette vurdering for læring handler om, underveisvurdering blir brukt som et verktøy i læreprosessen, der man hele tiden har fokus på å øke elevenes kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Utdanningsdirektoratet (2014a) i *Fire prinsipper for god underveisvurdering* har de sett på internasjonal og nasjonal forskning og kommer frem til at elever lærer best når de:

a) *Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.*

Alle elever skal få mulighetene til å kunne se og justere sitt læringsløp i undervisningen. Dette er en av grunnene til at opplæringslova fastsetter at kriterier for opplæringen, hva som kreves av elevene og hva som er oppnådd skal være kjent for elevene (Udir, 2014a).

b) Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen

Dette står også under §3-11 og §3-13 i forskrift til Opplæringslova (2009). For at læreren og eleven skal kunne legge opp en videre undervisningsplan må de kunne danne et bilde om hva eleven allerede mestrer. Her er tilbakemeldinger svært sentralt. Viktigheten med konkret og forståelig tilbakemeldinger om elevens ståsted i læringsarbeidet (Udir, 2014a).

c) Får råd om hvordan de kan forbedre seg

Under dette prinsippet gjelder det at læreren gir flittige tilbakemeldinger, som har et mål frem i tid. Når eleven får tilbakemelding, er det som regel av noe som allerede er gjort, men det er også viktig at den har fokus på det som skal skje videre. Dette skal være i tråd med kompetansemålene i faget (Udir, 2014a).

d) Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Det er viktig å trene elever slik at de kan reflektere og involvere seg i det læreren jobber med. Elevvurdering bidrar til å fremme utviklingen av forskjellige læringsstrategier og kritisk tenkning (Udir, 2014a).

Kari Smith (2009) fant ti sentrale prinsipper som omhandler vurdering for læring. Disse prinsippene er oversatt fra engelsk, og er funnet på sidene til The Assessment Reform Group (ARG) som er verdensledende forskning innenfor vurderingskultur i skolen. Av de ti prinsippene var det fem som var verdt å nevne:

- 1. Elevene skal få effektiv tilbakemelding.*
- 2. Elevene skal være aktivt involvert i sin egen læring.*
- 3. Undervisningen tilpasses informasjon samlet inn ved hjelp av vurdering.*
- 4. Det er akseptert at vurdering har en vesentlig innvirkning på elevenes motivasjon og selvbilde, og begge er av kritisk betydning for læring.*

5. Det er akseptert at elevene trenger å kunne vurdere sin egen læring for å forstå hvordan de skal komme videre. (Smith, 2009. s.25)

Når man setter seg inn i disse prinsippene ser man tydelig at det er elevenes læring som er i fokus (Smith, 2009).

I Osloundersøkelsen til Erlend Vinje (2008) referert i Vinje (2008) kommer det tydelig frem at kroppsøvingslærere ikke klarer å gi alle underveisvurdering rettet mot kompetansemålene.

På ungdomskolen kommer det frem at lærere ikke klarer å gi veiledning i forhold til oppnåelse i de ulike kompetansemålene. 44.7% svarte ”nei”, 25.9% svare at de var usikre og 29.4% oppga at de klarte dette eller til en viss grad (Vinje, 2008).

Osloundersøkelsen (2008) tok også hensyn til videregående skoler. Der kom han frem til tall som var enda mer oppsiktsvekkende. 67% av kroppsøvingslærerne mente at de ikke fikk gitt veiledning i henhold til kompetansemålene, 10.8 % var usikre, og 21.6% mente at de klarte det til en viss grad (Vinje, 2008). Det må noteres at jeg ikke har hatt tilgang til osloundersøkelsen, men at disse tallene er referert fra boka ”Vurdering i kroppsøving” av Erlend Vinje (2008). I boka fikk jeg ikke tilgang til hvordan utvalgsprosessen hadde foregått, eller hvor mange som var deltakende.

2.4 Funksjonen til vurdering

I LK06 og i forskrift til Opplæringslova (2009) fremhever de tre punkter om funksjonene til vurdering:

- Vurdering skal bidra til å stryke elevenes motivasjon for videre læring.
- Vurderingen skal gi en beskrivelse av hvordan eleven står i forhold til kompetansemålene.
- Vurderingen skal gi elev og foreldre/foresatte tilbakemelding om elevens framgang,

arbeidsprosesser og resultater, og gi grunnlag for tilpasset opplæring.

Imsen (2009) skriver : ”Evaluering koster, både i form av tid, energi, og ikke minst psykiske belastninger både for den som foretar seg vurdering og for den som blir vurdert” (s.350). En av de viktigste grunnene til at vi har vurdering i skolen er nettopp at elevene skal lære av den (Imsen 2009). Som lærer skal man veilede eleven slik at måloppnåelsen blir høyest mulig vurderingen skal være mer veiledende enn rangering (Imsen, 2009). Det er viktig å huske på at sluttvurderingen og standpunkt karakter i kroppsøving danner grunnlag for opptak til videregående og høyere utdanning (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Derfor kommer vi oss ikke uten med at vurdering har også en sorterings- og utvalgsfunksjon (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Imsen (2009) skriver at summativ vurdering i form av karakter gjør det mulig å sortere og rangere elever etter en systematisk poengsum.

Imsen (2009) mener at veiledning og motivasjon er en av de viktigste funksjonene til vurderingen. Hun skriver videre at for at elevene skal lære av sine handlinger tilsier alle læringsteorier at de må få en eller annen form for tilbakemelding på sitt arbeid. Det er ofte slik at læreren må bryte inn og korrigere og vise den rette vei (Imsen, 2009). Ifølge behavioristisk læringsteori er feedback (tilbakemelding) et svært nødvendig element (Imsen, 2009). Det er ikke nok at vurderingen av elever skal inneholde karakter og noen få stikkord. Man skal ta utgangspunkt i det helhetlige inntrykket man får av eleven og være konkret slik at eleven forstår hva som må jobbes videre med (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er viktig at eleven deltar i vurderingsarbeidet. Det sikrer at eleven vet hva hun blir vurdert opp imot, får større innflytelse, oppnår forståelse og forhåpentligvis øker motivasjonen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er også slik at vurderingen virker mot sin hensikt. Negativ eller dårlig underveis- og sluttvurdering kan stride mot fagets grunnprinsipper og formål (Imsen, 2009). Underveisvurdering er der læreren skal fungere som en veileder og motivator. Her skal den profesjonelle lærer spre læringslyst, mestringsglede og nysgjerrighet

som hjelper elevene til å drive videre aktivitet. Gunn Imsen (2009) skriver at vurdering kan fungere som et tveegget sverd, det kan enten fungere motiverende eller demotiverende. Hvis man får en god vurdering blir man som regel glad, men hvis man får en negativ vurdering er det motsatt (Imsen, 2009). Brattenborg og Engebretsen (2013) skriver at vurderingen kan ødelegge elevenes motivasjon. Videre påpeker de at det er viktig at vurderingskravene ikke blir for høye i forhold til elevenes kompetanse, det er viktig at de har realistiske mål de kan jobbe mot.

Som nevnt tidligere har vurdering en sortering- og utvalgsfunksjon. Sortering er en side ved vurdering som det ikke snakkes så høyt om (Imsen, 2009). Historisk sett har karaktersetning alltid hatt en sorterende funksjon (Helle, 2007). En sluttvurdering i form av karakter gjør det mulig å rangere elever etter poengsum som videre blir brukt på inntak til videregående og høyere utdanning (Imsen, 2009). Alle i Norge har rett på videregående skole, men det er stor konkurranse for å komme inn på de mest populære studiene og beste skolene (Imsen, 2009). Vurderingen kan tilfredsstillere elevenes behov for rettferdig behandling og samfunnets behov for plassering av elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det må gå an å sammenligne vurderingene og retningslinjene må være klare for alle parter. Brattenborg og Engebretsen (2013) har et svært godt poeng i forhold til rettferdiggjøring av vurdering ”...alle elever som kjemper om de samme skoleplassene, blir vurdert ut fra samme vurderingsformer” (s. 207). Imsen (2009) mener at veiledning og motivering kanskje er en av de viktigste funksjonene vurderingen kan ha. Brattenborg og Engebretsen (2013) sier at det er viktig at elevvurderingen er informativ og at den skal gi innblikk i det helhetlige inntrykket av eleven. Elevene skal få tilbakemeldinger på handlingene sine slik at de lærer (Imsen, 2009). Dette støtter Helle (2007) som skriver at ”tilbakemeldingen må knyttes til det som skal læres” (s.94). Så legitimeringen av vurdering kan derfor være at elevene skal lære av den (Imsen, 2009). Vurderingen burde ta utgangspunkt i det elevene skal lære og arbeide med slik at det

blir fremgang og utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

2.5 Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger handler om at vurderingen og informasjonen fra lærer viderefremmes og har fokus på det som skal læres (Eide, 2011). Gjennom tilbakemeldinger kan læreren bekrefte hva eleven har lært, oppfordre til refleksjon, motivere og veilede elevene mot videre læring (Bjørklund, 2011). Jensen (2008) skriver i sin rapport hvis lærere ikke gir konstruktive tilbakemeldinger om hvordan de skal nå læringsmålene, vil tilbakemeldinger ikke ha noen funksjon. Konstruktiv bruk tilbakemeldinger står sentralt, og er viktig med tanke på læringsprosessen (Udir, 2014a). Videre står det på utdanningsdirektoratet (2014a) sine hjemmesider at tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på arbeidet, og som inneholder råd om hvordan eleven kan forbedre seg, øker læringseffekten. Black og William (s.a.) referert i Utdanningsdirektoratet (2014a) mener at tilbakemeldinger er bortkastet om elevene ikke kan få bruke det til noe. Altså tilbakemelding i form av en karakter har liten verdi og informerer lite om læringen til eleven (Udir, 2014a). Magill (2001) referert i Bjørklund (2011) mener at betydningen av tilbakemeldinger er tredelt. Den første er at tilbakemeldinger vi fortelle eleven om utførelsen er korrekt – Når eleven forstår hva som blir gjort riktig/galt vil det øke innsatsen. Det andre gir tilbakemeldinger om hva som burde endres i utførelsen, og for det tredje er tilbakemeldinger viktig for å opprettholde motivasjonen til eleven.

2.6 Elevenes egenvurdering

For at elever skal få et bevisst forhold til hvor de befinner seg i læringsprosessen er det viktig at de involverer seg foretar egenvurdering (Udir, 2014a). Brattenborg og Engebretsen (2013) skriver at når elever vurderer sitt eget arbeid får de forståelse og innsikt i hva de skal

lære, hva de mestrer fra kompetansemålene. I forskrift til opplæringslova §3-12 står det;

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.(Forskrift til opplæringslova, 2009)

Elevene har både rett til, og er pliktet til å vurdere sitt eget arbeid, både underveisvurdering og sluttvurdering i 8. 9. og 10 trinn (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ifølge Black og William (s.a.) i Udir (2014a) mener de at egenvurdering er viktig med tanke på at elevene skal danne en forståelse rundt formålet med det de skal lære. Ifølge Eide (2011) er det slik med egenvurdering at elevene skal trene på forståelsen hva som forventes, det er viktig å understreke at elever ikke skal sette karakter uten samarbeid med en lærer. Brattenborg og Engebretsen (2013) understreker også at elevenes egenvurdering ikke må forstås slik at elever skal sette egne karakter, men det skal være et samspill med lærer. Det er naturlig at elevenes egenvurdering blir tatt opp i halvtårsvurderingen sammen med faglærer (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Med dette vil eventuelle forskjeller av lærerens vurdering og elevens vurdering komme frem (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Da kan læreren og eleven sammen komme frem til læringsstrategier som leder eleven nærmere målene for opplæringen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Elevens egenvurdering brukes som dokumentasjon som et verktøy for læreren i underveisvurderingen (Eide, 2011). Videre skriver Eide (2011) at dette bidrar med å gjøre vurderingen enklere, og det er mye læring i at eleven kan beskrive sin egen kompetanse. Det kan også være hensiktsmessig at elever kan vurdere hverandre, med dette kan de da være en læringsressurs for andre (Udir, 2014a).

2.7 Halvtårsvurdering

I forskrift til opplæringslova §3-13 står det følgende om halvtårsvurdering om elever:

”Halvtårsvurderinga er ein del av undervisvurderingen og skal syne kompetansen til eleven opp mot kompetansemåla i lærerplanen for faget. Ho skal også gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget” (Forskrift til Opplæringslova, 2009)

Utdanningsdirektoratet (2014b) skal elever ha halvtårsvurdering helt fra start i barneskolen, og ut siste året på videregående. Brattenborg og Engebretsen (2013) hevder at eleven skal fra og med 8. Trinn ha halvtårsvurdering med karakter. Karakteren som kommer frem i halvtårsvurderingen kan bli gitt noe senere, men da er det viktig at karakteren gjenspeiler det som har blitt sagt i halvtårsvurderinga. Det er et krav om at karakteren skal gis skriftlig til eleven (Forskrift til opplæringslova §3-13, 2009). En halvtårsvurdering skal inneholde informasjon om hva eleven har gjort og hva som skal bli gjort for å nå de aktuelle målene (Udir, 2014b). Det er viktig at elevene får veiledning i hvordan de kan øke kompetansen sin i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Videre skriver Brattenborg og Engebretsen (2013) at for at dette skal fungere, er at både lærere og elever danner en fellesforståelse hva de enkelte kompetansemålene innebærer og hva som blir vektlagt. Derfor er det nettopp viktig at målene og kompetansemålene blir synliggjort tidlig for både elevene og foreldre (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Under undervisningen skal læreren kontinuerlig vurdere om eleven får utbytte av opplæringen (Udir, 2014b). Hvis det viser seg at eleven sliter og ikke får noe utbytte av undervisningen, er læreren pliktet til å si ifra til rektor, som kan iverksette spesialundervisning (Udir, 2014b). Det er også slik at rektor er ansvarlig for at faglæreren utfører en halvtårsvurdering både med og uten karakter (Forskrift til opplæringslova §3-13, 2009).

3.0 Metode

”Metode er å følge en bestemt vei mot et mål” (Johannessen, Tuft & Christoffersen. S. 401. 2010). En samfunnsvitenskapelig metode beskriver hvordan vi opererer for å hente inn informasjon om virkeligheten (Johannessen et al. 2010). Like viktig handler det også om å kunne analysere hva informasjonen kan fortelle oss (Johannessen et al. 2010). I boka til Dalland (2012) defineres metode slik: ”En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder” (s.111). Metode blir brukt for å finne den nødvendige informasjonen vi vil se nærmere på (Dalland, 2012).

Johannessen et al. (2010) hevder at metodekunnskap kan hjelpe oss til å kritisk lese og forstå ulike forskningsresultater (s.30). Det har store konsekvenser på arbeidet med hvilken metode som blir benyttet (Dalland, 2012). I forskning skiller vi mellom *kvantitativ metode* og *kvalitativ metode* (Dalland, 2012). De beskrives så enkelt som at kvantitativ metode er basert på talldata, mens kvalitativ metode er basert på tekstdata. Man kan se det for seg slik at kvantitativ metode gir beskrivelser av virkeligheten i tallform og statistikk. Kvalitativ metode gir tekstlige beskrivelser (Ringdal, 2013).

3.1 Litteraturstudie

I denne bacheloroppgaven er det et krav om at vi skal gjøre en litteraturstudie (Høgskolen i Hedmark, 2015). I et litteraturstudie ligger det at man søker seg frem til informasjon og studier som blir relevant i forhold til drøfting rundt problemområdet (Dalland, 2012). Søking etter litteratur er mest aktuelt i begynnelsen av skrivefasen (Dalland, 2012). En god kunnskap til teori og forskning er nødvendig for at man skal kunne stille faglige spørsmål og formuleringen av problemstillinger (Ringdal, 2013). Som Axelsson (2012) skriver kan man skille mellom *allmänna och systematiska* litteraturstudier, som kan oversettes til tradisjonelle

og systematiske litteraturstudier. I boka *Doing Your Literature review* (2011) har de satt opp noen nøkkelpunkter som kategoriserer tradisjonell og systematisk litteraturstudier. Jeg har oversatt noen av punktene og satt de inn i en oversikt:

Tradisjonell litteraturstudie	Systematisk litteraturstudie
<ul style="list-style-type: none"> • Muligheten til å være fleksibel og utforske ideer. • Den kan være innsiktsfull og original. • Den kan utføres av personer på lavere eller høyere nivå. <p>PASS PÅ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resultatene er avhengig av ferdighetene til skriveren/forfatteren. • Den kan bli avvist som en debattartikkel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Du må forstå fagfeltet og ha jobberfaring. • Metoden bruker standardisert, strukturert og protokollrevet metode. • Hevdes å være objektiv og balansert <p>PASS PÅ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Den kan være tidskrevende og dyr. • Krever mer enn en person, gjerne gruppearbeid. • Krever at du har svært god tilgang til databaser.

(Jesson, Matheson & Lacey, 2011).

I denne oppgaven skal jeg ta for meg en systematisk litteraturstudie som Jesson et al. (2011) definerer: "Systematic reviews provide a systematic, transparent means for gathering, synthesising and appraising the findings of studies on a particular topic question. The aim is to minimise the bias associated with single studies and non systematic reviews." (s.104). Hvis det er mye stoff på fagområdet, gjelder det å være selektiv under søkeprosessen om hva som er relevant (Jesson et al., 2011). Det gjelder at man kjenner fagområdet godt slik at

vokabularet fører til gode søkeord (Jesson et al., 2011).

Som vist til tidligere handler mitt problemområde om vurdering i kroppsøving, og jeg har funnet en del teori rundt dette temaet. Jeg har også funnet noen fagfelleverderte forskningsartikler som skal presenteres i kap. 4.0 *Resultater*. Å finne litteratur har vært krevende da det viser seg å være mangelfull forskning på elevvurdering og kroppsøving (Jonskås, 2010).

3.2 Litteratursøk- fremgangsmåte

Når man skriver en litteraturstudie er det viktig at man er kritisk og selektiv under hele søkeprosessen. Som nevnt i kap. 3.1 var det en svært krevende prosess å finne den riktige litteraturen, mye fordi det er mangelfull forskning på områdene (Jonskås, 2010). Store deler av forskningslitteraturen rundt problemområdet er publisert på engelsk. Illustreringen i tabell 1 viser et systematisk søk der jeg måtte gå fra norske til engelske søkeord.

Søknr.	Database	Søkeord	Treff	Leste abstract	Valgt
1.	Oria	Vurdering	7193	0	0
2.	Oria	Vurdering i kroppsøving	70	2	0
3.	Oria	Assessment in physical education	19275	4	0
4.	EBSCOhost	Assessment for learning in physical education	3483	10	2
5.	Oria	Assessment for learning in physical education	4430	13	2

Tabell 1. Oversikt over søknadsprosessen

For å finne fagfelleverderte artikler tok jeg utgangspunkt i Oria og EBSCOhost. Søkene inneholdt nøkkelord fra mitt problemområde. Filtre jeg brukte var artikkelens relevans,

fagfelleverdert samt publisert innen de siste 16 år. Etter et systematisk søk satt jeg igjen med fire valgte artikler, etter lest abstrakt. Etter å ha lest grundig gjennom alle artiklene valgte jeg å ta med to i videre arbeid. Disse to artiklene førte meg til de to siste artiklene ved hjelp av grundig gjennomgang av deres referanseliste.

3.3 Kildekritikk

I større oppgaver stilles det krav til hvordan man vurderer og bruker kilder (Dalland, 2012).

Ordet *kildekritikk* beskriver seg selv, man må være kritisk til de kildene man finner

(Dalland,2012). Det er et klokt ordtak som sier at man ikke skal tro på alt man leser. Når

man er kritisk til kilder må man ha en forståelse av vitenskapelig metode for å finne ut om

informasjonen man tilegner seg er sann (Dalland, 2012). Videre beskriver Dalland (2012) at

det finnes to sider ved kildekritikk. Man må bruke verktøy for å finne frem til den

litteraturen som svarer best på problemområdet, mens det andre er hvordan man gjør rede for

den litteraturen man tilegner og anvender i oppgaveteksten. Når man er kildekritisk er det

relevant å sjekke hvor pålitelige data er, dette kalles *reliabilitet* (Johannessen et al. 2010).

Hvis det er foretatt en kvantitativ undersøkelse kan man sjekke reliabiliteten med å gjøre den

samme undersøkelsen to ganger (Johannessen et al. 2010). *Validitet* et annet begrep som

henger tett sammen med *reliabilitet*, de går ofte om hverandre (Dalland, 2012). *Validitet* kan

være hvor relevant eller godt data representerer fenomenet som har blitt/skal undersøkes

(Johannessen, et al. 2010). Dalland (2012) mener at validitet legitimeres med at forskningen

som har blitt gjort er til å stole på. Referering til andres arbeid er viktig, både fordi man ikke

skal bli tatt i *plagiat*, og ingen vil bli beskyldt i å stjele andres arbeid (Jesson et al., 2011).

Institusjoner bruker *plagiat* gjenkjenningsprogrammer for å sjekke arbeidet opp mot tidligere

publisert arbeid (Jesson et al., 2011). For å unngå *plagiat* er det viktig at man alltid husker å

referere etter APA standard, dette er forfatteren ansvarlig for (Jesson et al., 2011).

3.4 Inklusjons- og eksklusjonskriterier for utvalg

For at artiklene skulle bli plukket ut til *4.0 Resultater* og *5.0 diskusjon* var det noen kriterier de måtte oppfylle. Dette var for å sikre at de var relevante i forhold til problemstilling.

Inklusjonskriterier var (i) at artiklene skulle handle om kroppsøving, (ii) temaet i artikkelen skulle handle om VfL, (iii) artiklene måtte være fra Norge, Skandinavia eller Storbritannia, (iiii) studiene måtte være fra de 16 siste år, helst så nye som mulig, og (iiiii) artiklene måtte være fagfellevurdert grunnet krav i retningslinjer til bachelor (Høgskolen i Hedmark, 2015).

Artikler ble ekskludert hvis (i) de var eldre enn 16 år, (ii) hvis studiet kun tok for seg ett kjønn, og (iii) hvis artikkelen hadde forutsetninger slik at den ikke var relevant i forhold til problemstilling, for eksempel foreldres meninger eller opplevelser.

4.0 Resultat

I dette kapitlet presenteres resultatene etter endt litteratursøk. Etter et systematisk søk satt jeg igjen med fire relevante fagfelleverderte artikler. Disse artiklene blir fremstilt hver for seg på en oversiktlig måte der jeg vil ha en gjennomgang av deres unike bakgrunn, metode og funn.

4.1 Artikkel 1

Tittel og forfattere

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

Av Petter E. Leirhaug & Claes Annerstedt (2015)

Bakgrunn

Den siste lærerplanen i Norge er et eksempel på en utdanningsplan der vurdering for læring er sterkt understreket. Det viser seg at det er mangel på empirisk forskning om vurdering for læring innenfor kroppsøving. Det kan vise seg at vurdering for læring kan ha en viktig rolle når det kommer til utviklingen av kroppsøving som et pedagogisk fag. Denne studien undersøker vektlegging av vurdering for læring i de nye lærerplanene og hvordan dette har ført til en endret vurderingspraksis i kroppsøving (Annerstedt & Leirhaug, 2015).

Metode

I denne studien er det brukt triangulering. De har samlet inn både kvalitative og kvantitative data. Den kvantitative dataen ble samlet gjennom et spørreskjema der 1486 elever (841 jenter og 645 gutter) deltok fra seks forskjellige videregående skoler (15-19 år). Disse dataene ble sammenlignet med kvalitative dataene der fokusgruppa var på totalt 23 kroppsøvingslærere (8 kvinner og 15 menn) fra de samme seks skolene. Dataene ble analysert i sammenheng med de fire nøkkelprinsippene i vurdering for læring (Annerstedt & Leirhaug, 2015).

Funn

Funnet i studiet viser at flertallet av elevene rapporterte at vurderingspraksisen ikke gjenspeiler de fire nøkkelpriksippene i vurdering for læring. På spørsmålet ”Kjenner du til kompetansemålene i kroppsøving?” 526 elever (35.4%) svarte ”Nei, jeg kjenner ikke til disse”, mens 207 av elevene (13.9%) rapporterte at de kun har lest de for seg selv. Med andre ord rapporterte halvparten av elevene at kroppsøvingslærerne ikke forteller om hva som er intensjonene i lærerplanen. Majoriteten av studentene rapporterte også at de aldri eller bare en gang hadde de snakket om kompetansemålene i kroppsøving. De fleste lærerne oppfatter kompetansemålene for vage for å gi tilbakemeldinger kun basert på disse. De fleste lærerne mente også at elevene ikke var i stand til å forstå læringsutbyttet av de forskjellige kompetansemålene. I ”skole 6” rapporterte læreren at kompetansemålene er supre verktøy, man må bare dele de opp i mindre delemål. På ”skole 2” viser rapporten at elevene ofte diskuterte kompetansemålene. Mye av grunnen til dette er fordi lærerne i ”skole 2” jobbet for å synliggjøre kompetansemålene til elevene. Læreren kom med følgende utsagn: ”Det er viktig at elever vet hva som forventes av de- at de vet hva de blir målt i forhold til” (s.8). Resultatene i studien ble støttet av deres kroppsøvingslærere med at flere formidlet svært varierte forståelser av vurdering for læring. Studien avdekker noen forskjeller mellom lærere og elever sine perspektiver om vurdering for læring sin viktige prinsipper. Spesielt når det gjelder tilbakemeldinger som gjør at elever utvikler seg i en positiv retning (Annerstedt & Leirhaug, 2015).

4.2 Artikkel 2

Tittel og forfattere

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

Petter E. Leirhaug & Ann MacPhail (2015)

Bakgrunn

De siste årene har det vært en økende interesse rundt vurdering for læring (VfL). VfL blir brukt som et verktøy for å støtte læringen og for å forbedre undervisningen. Den nyeste litteraturen om vurdering erkjenner nødvendigheten at kroppsøvingslærere inkluderer VfL i deres undervisnings- og vurderingspraksis. Dette er svært viktig for fagets utvikling i fremtiden. Denne studien utforsker hvordan VfL blir forstått og vedtatt av kroppsøvingslærere i Norge. Videre i denne studien fremstilles det hvordan tre norske kroppsøvingslærere har brukt VfL i forhold til hvordan de vanligvis vurderer i kroppsøving (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Metode

Hovedprosjektet inkluderte seks fokusgrupper med totalt 23 kroppsøvingslærere. I to fokusgrupper begynte tre lærere å snakke uoppfordret om vurdering for læring. Dette førte til at Leirhaug og MacPhail valgte å konsentrere seg på disse tre lærerne. De ville utforske deres bruk av VfL og hvordan de praktiserte vurdering i kroppsøving. I studien blir disse tre lærerne fremstilt med fiktive navn ”Geir, Ronald og Leif”. Ronald og Leif jobber på samme skole og de deltok i fokusgruppe med fire andre kroppsøvingslærere, mens Geir og en kollega deltok i en annen fokusgruppe. Alle møtene ble tatt opp og transkribert, der alt som var relevant i forhold til vurdering ble oversatt fra norsk til engelsk. Alt som ble transkribert ble brukt som ”dialogpartner” i den analytiske tilnærmingen. Både Leirhaug og MacPhail gjennomførte individuelle tematiske analyser i forhold til problemområdet, VfL nøkkelstrategier. Deretter sammenlignet forfatterne deres felles forståelse (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Leifs fortelling

Leif er på slutten av trettiåra og har undervist i kroppsøving i åtte år. Leif og Ronald

underviser på en ny videregående skole i Oslo og de har vært kollegaer i to år. Leif rapporterte at støtten han mottok fra ledelsen som skuffende. Uten klare retningslinjer på hvordan vurderingen skal gjennomføres har lærerne prøvd å komme frem til en felles ordning. Etter endt tema er det en ”test” der elevene må vise hva de kan av kunnskap og praktiske ferdigheter. Leif kommenterte ” Et viktig aspekt ved dette var at de (elevene) ville møte disse spørsmålene igjen på slutten av året, akkurat de samme. På denne måten prøvde vi å gjøre det til VfL”(s.630). Her viser Leif til et eksempel der det formative aspektet blir bruk en summativ test. Når kan kobler de mot hverandre gjør det VfL mer meningsfullt. Leif forklarte videre at ”Ferdighetstesten” ble brukt for å forklare hvor elevene var og hvor de skulle. Han rapporterte videre at de var forpliktet til å ha testen. Slik i dette tilfellet blir vurdering praktisert på en slik måte at det blir mer dokumentasjon av eleven, der man heller burde hatt fokus på vurdering slik at man fremmer læring. Videre forklarer Leif at det er egenvurdering som også er en av VfL strategiene, kan være en del av ferdighetstesten. ”Det morsomme er at elevene ofte ender opp med samme karakter som jeg har satt”. Leif er klar over bekymringer rundt planlagte ferdighetstester, og understreker hvor viktig det er med forståelse rundt kontinuerlig vurdering. Dette er med tanke på å hele tiden følge opp elevene og deres læringsprosess (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Ronalds fortelling

Ronald underviser på samme skole som Leif. Han er i slutten av femtiåra og har vært kroppsøvlingslærer i tjuve år. Ronald er informert om VfL og stiller seg noe forskjellig i hvordan hans kollega Leif praktiserer VfL. Han er en erfaren kroppsøvlingslærer og finner stadig nye fremgangsmåter innenfor vurdering. Han har blant annet tatt i bruk egenvurdering. Der har elevene mulighet til å tenke ”Hva var bra?” og ”Hva kunne vært bedre?”. Med dette kan Ronald sette seg ned sammen med elevene og diskutere vurderingen. Kanskje de også kommer frem til en karakter. Videre forklarer Ronald det med å sette

konkrete læringsmål rettet mot kompetansemålene forsterker læringen til elevene. Det er lettere å gi tilbakemelding og veilede elevene når de har konkrete mål de kan jobbe mot. Ronald er også bevisst om at vurdering og karaktersetning kan være en måte å kommunisere om hva som er viktig i faget. Etter at den nye lærerplanen i 2006 kom ble det klart at lærerne ikke skulle ta hensyn til innsats i vurderingen. Dette er Ronald uenig i, og innrømmer at han tar hensyn til elevenes innsats i vurderinga. Ronald har inkludert elevene sine i vurderingen, og latt de få utforske. Dette er gjennom sin vurderingspraksis der han har tatt hensyn til VFL i undervisningen. Ronald er en erfaren lærer som er villig til å endre sin vurderingspraksis. Han mener at vurderingen kan bli mer effektiv og kan være et viktig bidrag til både elevenes utvikling og læring i faget (Leirhaug & MacPhail, 2015).

Geirs fortelling

Geir er i slutten av trettiåra og underviser fulltid i kroppsøving. Han har jobbet som kroppsøvingslærer i fjorten år på en videregående skole i Oslo. Geir opplever at støtten han får som kroppsøvingslærer fra ledelsen på skolen er god. På skolen har de gode muligheter til å diskutere og reflektere rundt vurderingspraksis. Geir kommer med noen utsagn som er positive og bemerkelsesverdige; ”Det som er viktig, sammen med tilbakemeldinger, er det at studenter vet hva som forventes av dem, slik at de vet hva de blir målt opp imot”. På starten av undervisningsperioder presenterer han kompetansemålene, så bryter han de ned til mindre delmål. Denne måten gjør at det blir mer konkret hva elevene skal lære. Geir forklarer om en metode som går ut på ”to stjerner og et ønske” konsept. Denne metoden går ut på at han gir tilbakemelding på to ting eleven gjør bra, så én ting han mener eleven bør fokusere på og jobbe videre med. Geir innrømmer at han fortsatt prøver å utvikle seg innenfor formativ vurdering og egenvurdering. Han mener at når elevene vurderer seg selv så er ikke det bare til fordel for han selv, men elevene har også mulighet bevisstgjøre på hvordan vurdering fungerer (Leirhaug & MacPhail, 2015).

For at elevene skal på en god karakter i kroppsøving holder det ikke at de bare møter opp, men må ha ferdigheter på et visst nivå. Dette forteller han til elevene sine og råder de også til å øve på egenhånd. Geir tror også at hvis elevene legger inn god innsats i det de jobber med vil ferdighetene forbedre seg. Han mener at sluttvurderingen på skolen hans har forbedret seg etter mer systematisk tilnærming av formuleringen kompetansemålene. Det blir klarere hvordan læringen skal vurderes. Begge disse går under VfL strategier (Leirhaug & MacPhail, 2015).

4.3 Artikkel 3

Tittel og forfattere

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

Av Déirdre Ní Chróinín & Caitríona Cosgrave (2013)

Bakgrunn

Å innføre vurdering som vanlig praksis kan forbedre både undervisningen og læringen i kroppsøving på grunnskolen. Det er lite som tyder på at grunnskolelærere bruker vurderingsstrategier i kroppsøvingstimene på grunnskolen (Chróinín og Cosgrave, 2013). Formålet med denne studien er å utforske hvilken påvirkning det vil ha å innlemme vurdering inn i grunnskolelærerne sin kroppsøvingsspraksis med a) deres perspektiver på vurdering og b) undervisning og læring i kroppsøving på grunnskolen (Chróinín & Cosgrave, 2013).

Metode

Grunnskolelærere i Limerick (N=2) og Dublin (N=3) deltok i innledende fokusgruppeintervjuer for å utforske forskjellige praksiser og forståelser rundt vurdering i kroppsøving. Deretter planla og leverte lærerne en rekke undervisningsplaner der vurdering

var tatt hensyn til med tanke på hva elevene skulle lære. Deres erfaringer og refleksjoner ble skrevet ned i journaler (Limerick) og et midtpunkt fokusgruppeintervju (Dublin). Begge lærergruppene deltok i et tredje fokusgruppeintervju etter endt undervisning. Kvalitative analyser av begge forskerne involverte individuelle kodinger av data der de brukte konstant sammenligningsmetode etterfulgt av samtaler om justering av funnene (Chroínín & Cosgrave, 2013).

Funn

Inkluderingen av økt fokus på vurderingspraksis i kroppsøving har ført til fokus og struktur både i planleggingsfasen og selve undervisningen. Prosessen hadde en svært positiv effekt på læringen til både elevene og læreren. Vurderingsstrategier hadde hovedfokus på elevene og ga tilbakemeldinger relatert til vurderingskriterier. Det som er hovedutfordringen til lærerne er all den tiden som kreves til planlegging og individualisert vurdering med tanke på klassenivå og forutsetninger (Chroínín & Cosgrave, 2013).

4.4 Artikkel 4

Tittel og forfatter

'We had to do intelligent thinking during recent PE': Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education.

Av Ann MacPhail & John Halbert (2010)

Bakgrunn

Denne studien oppsto som et svar på behovet for ekstra lærerstøtte innenfor vurdering i kroppsøving, og har fokus på kroppsøvingens pedagogiske litteratur om virkningen av VFL. Studien involverte evaluering av en ungdomsskoles planleggingsstruktur i kroppsøvingsfaget der vurderingsinstrumenter ble tatt i bruk av lærere (MacPhail & Halbert, 2010).

Metode

Prosjektet tar utgangspunkt i tre lærernetter i hele Irland. Formålet er å teste bruk og tilnærming av formativ vurdering i ”Junior cycle physical education (JCPE)”. Skolene (N=20) trukket ut én kroppsøvingslærer som skulle være med på det ett år lange programmet. Kriterier for utvalget var at skolene skulle være geografisk spredt, læreren måtte være en kvalifisert kroppsøvingslærer, krav om flere års arbeidserfaring, og komme fra ulike typer skoler. Lærerne måtte arbeide med en bestemt klasse hver uke, denne klassen skulle ha elever som var i sine første år på ”post-primary school” (ungdomskole, 12-15 år). Det var et krav om at hver lærer skulle bruke ”rich task” rammeverk for planlegging av timer, dele planlegging, stille relaterte spørsmål og være imøtekommende på evalueringsbesøk (MacPhail & Halbert, 2010).

Funn

Mange lærere rapporterte at god planlegging førte til at timene var lettere å håndtere og organisere. De fikk muligheten til å fokusere på progresjonen til læringen til elevene, og dytte de frem slik at de nådde de oppgitte målene for timen. Flere lærere rapporterte også at klare mål for timen gjorde det enklere å følge læringsprosessen til elevene. Lærerne oppfattet at elevene tok eierskap i timene. Elevene satte pris på å stå ansvarlige for deres egen læring. Flere studenter kommenterte over endring av struktur i kroppsøvingstimene fra tidligere erfaringer i kroppsøving. De rapporterte at timene var mer organiserte og inkluderte mer diskusjonstid. De noterte også at det ble mye samarbeid i klassen, i par, i lag og de jobbet individuelt (MacPhail & Halbert, 2010)

5.0 Diskusjon

Hovedmålet med denne litteraturstudien var å undersøke om kroppsøvlingslærere følger de forskjellige prinsippene i Vfl. Funnet er 4 artikler som jeg mener understreker dette, og som kan hjelpe meg med å svare på problemstillingen. I diskusjonen har jeg valgt å strukturere underkapitlene slik at de likner på prinsippene i Vfl (Udir, 2014a). Til slutt vil det skrives om styrker og svakheter i forhold til artiklene i utvalget og denne studien generelt. I siste kapitlet vil jeg prøve å trekke en konklusjon.

5.1 Forstå hva som skal læres og hva som forventes

Å gjøre det klart for eleven hva eleven skal lære, og hva som forventes er to av de fire hovedprinsippene for god undervisvurdering (Udir, 2014a). I studien til Leirhaug og Annerstedt (2015) kommer det frem at 35.4% (526) av elevene ikke kjenner til hva de skal lære i kroppsøving, altså kompetansemålene. 13.9% (207) rapporterte at de kun hadde lest de en gang for seg selv. Med andre ord vil det si at halvparten av studentene i studien ikke vet hva de skal lære i kroppsøvlingsfaget (Leirhaug & Annerstedt, 2015). Disse funnene støttes delvis av lærerne i studien. De mente at kompetansemålene er for abstrakte og vage for at elevene skulle lære noe fra disse. En annen informant mente at kompetansemålene kan være en super struktur og verktøy til vurderingen, men man må sette opp mindre delmål. To lærere som kom fra samme skole rapporterte at de jobbet for å synliggjøre kompetansemålene for elevene. I funnet til Leirhaug og Annerstedt (2015) kom de med utsagnet ”Det er viktig at studentene vet hva som forventes, og at de vet hva de blir målt opp imot” (s.8). I studien til Chroínín og Cosgrave (2013) motiverte de lærerne til å dele med elevene hva som var læringsintensjonene med timen og hva som skulle til for å nå målene. Å skape sammenheng mellom læringsintensjonene og vurderingsstrategier førte til struktur og fokus for læreren i planleggingsfasen. Dette ledet til et sterkt læringsfokus i begynnelsen av

hver time. Med dette rapporterte en lærer fra studiet at elevene ble mye mer motivert når de hadde et klart mål å jobbe mot, og de ble motivert til å vise forbedringer i vurderingsoppgaver. MacPhail og Halbert (2010) fastsetter at elever setter pris på læringsprosessen og liker å ha mål å jobbe mot når læringsmålene for timen blir delt. I Studien til Leirhaug og MacPhail (2015) deler de historien til tre utplukkede lærere. Den ene læreren "Ronald" argumenterer for at det er lettere å gi tilbakemeldinger og undervise elever når målene for timen er konkrete. Han støtter også at læringsmål som er relatert til kompetansemålene øker læringen hos elevene. Dette blir støttet av teorien og det står faktisk i opplæringslova. Som i avsnitt 2.3 *Underveisvurdering – Vurdering for læring (VfL)* står det at det skal være kjent for eleven hva som er målet for opplæringen og kriterier om hva som kreves for å nå det aktuelle målet (Udir, 2014a). I Leirhaug og Annerstedt (2015) kommer det frem at rundt halvparten av elevene vet hva som skal til for å nå de forskjellige karakterene. Videre viser de til funn der rundt en kvart av elevene ikke vet hva som er kriteriene for karakterene og hva som skal til for en bedre karakter. Kroppsøvlingslærere fra alle seks skolene uttrykket viktigheten med å dele hva som skal til for å lykkes, flere mente at de var spesielt klare på dette punktet (Leirhaug & Annerstedt, 2015).

5.2 Elevenes vurdering av seg selv (og andre)

Som nevnt i teorikapitlet er det elevenes egenvurdering en del av underveisvurderinga. Funnene til Leirhaug og MacPhail (2015) viser at to av de tre lærerne som deltok i studiet bare tok i bruk egenvurdering og elevenes vurdering av hverandre på slutten av hvert semester, der de ville spørre elevene hvilken karakter de ville gi seg selv. Det kommer frem at både "Leif" og "Ronald" bare tok i bruk egenvurdering når de skulle sette karakter, altså det summative aspektet ved vurdering (Leirhaug & MacPhail, 2015). Leirhaug og MacPhail (2015) skriver at dette kan være bevis på at flere kroppsøvlingslærere setter vurdering

synonymt med karaktersetting. Den siste læreren ”Geir” innrømmer at han fortsatt var i en mer utforskende fase i en slik type vurderingsform (Lerihaug & MacPhail, 2015). I funnene til Chroínín og Cosgrave (2013) mente lærerne at elevenes egenvurdering og vurderingen av andre elever førte flere problemer til lys noe som også er viktig for god læring. Lærerne ble mer bevisste på hvordan de skulle dele elevene inn i grupper (Chroínín & Cosgrave, 2013). Likevel fant de ut at flere lærere synes det var vanskelig å ta i bruk at elevene skulle vurdere hverandre. Det ble spesielt vanskelig for de svake elevene, mens de sterke tok dette på en god måte. Dette understreker hvor viktig det er å gi retningslinjer på hvordan det skal forekomme (Chroínín & Cosgrave, 2013). I funnene til Leirhaug og Annerstedt (2015) kommer det frem at 51.1% av elevene som var med i studien aldri hadde vurdert deres eget arbeid i kroppsøving. Rundt en kvart av elevene meldte at de kun hadde gjort dette én gang. Videre i fokusgruppene til lærerne viser det seg at de fleste var i en mer utforskende fase når det gjelder dette. I disse funnene ser man en klar sammenheng mellom funnene til Leirhaug og MacPhail (2015). Dette er bemerkelsesverdig når det står i Forskrift til Opplæringslova (2009) §3-12 at elevene skal foreta egenvurdering av sitt eget arbeid. Rapportene viser at egenvurdering ikke er vanlig praksis i kroppsøving, og uttalelser viser at ca. 70% av elevene at lærere ikke engasjerer de i vurdering av andre elever (Leirhaug & Annerstedt, 2015). I fokusgruppene var flere lærere skeptiske til at elever skulle vurdere hverandre. De mente at elever kanskje kunne finne det vanskelig å være ærlige mot sine medelever (Leirhaug og Annerstedt, 2015). I studien til MacPhail og Halbert (2010) fikk lærerne som var involvert retningslinjer de skulle følge. De ga blant annet elever muligheten til å vurdere seg selv og andre. Dette viste seg å ha en positiv påvirkning på elevene og var informativt for lærerne (MacPhail & Halbert, 2010). Flere lærere kom med utsagn som ”flere personligheter kom frem når de vurderte hverandre i en gruppe”, ”Involvering av studenter i vurdering har vært

informativt” og det virket som at elever likte å hjelpe hverandre, og var mer involvert i læringsprosessen (MacPhail & Halbert, 2010).

5.3 Elevene skal få tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger er en del av prinsippene i undervisvurderinga (Udir, 2014a), og er en nøkkelstrategi for å fremme læring til elevene (Chroínín & Cosgrave, 2013). I studien til Chroínín og Cosgrave (2013) kom det frem at når lærere delte vurderingskriterier og fortalte elever hva de så etter, ga dette muligheten til å gi relevante tilbakemeldinger. Dette sikret rettferdighet, lik bedømming og lik vurdering (Chroínín & Cosgrave, 2013). I Leirhaug og Annerstedt (2015) fikk de flere uttalelser fra elever som viser at de får tilbakemeldinger så sjelden at det ikke gir noen mening i et læringsperspektiv. Elevene i studien rapporterte at de kun hadde fått tilbakemeldinger om hvordan de kan utvikle kompetansen i kroppsøving kun én gang eller aldri. Over 60% av elevene rapporterte dette (Leirhaug & Annerstedt, 2015). I sterke kontraster til det elevene rapporterte, så forklarte flere av lærerne at de ga tilbakemeldinger ”hele tiden” i kroppsøvingstimene (Leirhaug & Annerstedt, 2015. s.9).

Noen lærere var klare på dette;

Elevene forventer, som i andre fag, å sette seg ned, med et papir og snakke. Du har ikke muligheten til dette som kroppsøvingslærer. ... De innser ikke at når jeg sier ”pass hodet”, ”løft hodet”, ”slepp skuldrene ned”, at de stadig får tilbakemeldinger (Leirhaug & Annerstedt, 2015. s.9).

”Ronald” i Leirhaug og MacPhail (2015) refererer til det praktiske med kroppsøving, i stedet for at læreren hele tiden må tenke på å gi konstruktive tilbakemeldinger, kan læreren

forberede et praktisk opplegg som vil føre til at elevene automatisk får fremgang i læringen.

”Geir” sier at det som er viktig med tanke på tilbakemeldinger, er at elevene vet hva som forventes av dem, dette står også i tråd med hva lærerne sine utsagn i studien til Leirhaug og Annerstedt (2015). Når de øver på en ting handler det om å gi tilbakemelding på hva de gjør

bra, og ting som kan bli gjort bedre (Leirhaug & MacPhail, 2015). Dette kan sees i lys av teori om hvordan man skal gi riktige tilbakemeldinger (se avsnitt 2.5). I funnene til Leirhaug og MacPhail (2015) forklarer ”Geir” at undervisningen hans er relatert til ’To stjerner og et ønske’, der han vil gå frem og forklare to ting som eleven gjør bra, og et ønske om hva han vil at eleven skal gjøre bedre.

5.4 Styrker og svakheter

Styrker ved denne studien er at det synes å være få studier som ser på sammenhengen mellom de forskjellige prinsippene i undervisningsvurderinga, og om lærerne faktisk gjør det de er pliktet til. Derfor er denne studien noe unik. Den tar også for seg relativt nye forskningsartikler, noe som gjør studien mer aktuell i dagens samfunn. Det er to forskere som åpenbart jobber hardt angående vurdering i kroppsøving, Petter Erik Leirhaug og Ann MacPhail. Begge disse forskerne er med i tre av fire artikler i resultatkapitlet, noe som jeg mener bidrar til å styrke validiteten og påliteligheten til forskningen. Alle artiklene omhandler kroppsøving og vurdering for læring, dette er også en åpenbar styrke i min studie. En av artiklene hadde analyse av både kvalitative og kvantitative data, noe som gjorde det lettere å se på sammenhenger og eventuelle konsekvenser. Likevel inneholder studien noen svakheter som er viktig å påpeke. To artikler tar utgangspunkt på forskning i Norge, mens to artikler tar utgangspunkt i forskning i Irland. Geografisk sett er det ikke lang avstand mellom landene, men det vil likevel være kulturelle forskjeller. Alle forskningsartiklene er publisert på engelsk, og jeg har norsk som morsmål. Dette kan ha ført til noen språklige misforståelser i resultatkapitlet. Det er også noen engelske ord som ikke finnes i det norske vokabularet. Som student på Høgskolen i Hedmark har vi aldri blitt trent på å sette forskning opp mot hverandre, heller ikke hvordan man formulerer en god problemstilling. Utfallet på dette kan være en svakhet for helheten i oppgaven.

6.0 Konklusjon

Denne litteraturstudien har hatt fokus på om kroppsøvingslærere følger de forskjellige prinsippene i Undervisvurderinga- VfL. Det kan virke som at flere kroppsøvingslærere mangler både forståelse og kompetanse til å ta hensyn til VfL i undervisningstimer. I hensyn til funnene i de forskjellige forskningsartiklene kan det tyde på at elever som ikke blir engasjert i vurderingsarbeidet i skolen mister en god læringsprosess kontra de som blir engasjert i VfL. I de studiene der forsøkspersonene ble pålagt å følge gitte vurderingsstrategier i henhold til VfL, fikk både elevene og lærerne gode opplevelser. Dette førte til at lærernes perspektiver på vurdering endret seg i en positiv retning.

Ettersom jeg diskuterer de ulike funnene i studiene opp mot hverandre kommer det frem, og det kan tyde på at flere lærere er bevisste på og følger de ulike prinsippene i vurdering for læring til en viss grad. Jeg får inntrykk av at flere lærere er innom ett eller flere av prinsippene i undervisvurderinga, men kun et fåtall utfører vurdering for læring slik de skal. Det kan virke som at det er mange forskjellige forståelser rundt det med vurdering for læring og at det kanskje blir gjort litt halvhjertet. Jeg mener at utdannede kroppsøvingslærere burde klare å vurdere elever på en slik måte at de legger til rette for et godt læringsklima.

Videre forskning rundt vurdering for læring i kroppsøvingsfaget er nødvendig for å kunne få mer kunnskap rundt hvordan lærerne skal vurdere elever, og hvordan elevene lærer best i kroppsøvingsfaget. Utdanningsinstitusjoner som utdanner fremtidige lærere burde absolutt vektlegge vurdering, noe som jeg mener er et svært omfattende og krevende begrep i den norske skole.

Litteraturliste

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

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

Bjørklund, O. (2011). *Generelle og spesielle tilbakemeldinger i kroppsøving* (Masteroppgave, NTNU Trondheim). Lokalisert 15.04.16 på: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/268348/435581_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg). Oslo: Cappelen Akademisk.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. Utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Eide, H. L. (2011). *Vurdering for læring i kroppsøving* (Masteroppgave, Norges idrettshøgskole). Lokalisert 14.04.16 på: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171542/Eide%2c%20LH%20v2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Hay, P. (2006). Assessment for learning in physical education. I D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Red.), *The handbook of physical education* (s. 312–325). London: SAGE.

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

Høgskolen i Hedmark (2015). ”Retningslinjer for studentoppgaver ved Institutt ved idrett og kroppsøving”. Elverum.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

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

Jensen, R. (2008). Læring og vurdering. Virksomhetsvurdering – et innspill til vurdering i skolen. Delrapport 1. Høgskolen i Østfold.

Jesson, J. K., Matheson, L. & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature reveiw: traditional and systematic techniques*. London: Sage.

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

Jonskås, K. (2009). *Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* (Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole).

Lokalisert 30.03.16 på:

<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171420/Jonskås%2c%20Klaudia%20v2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Leirhaug, P. E. (2012). Elevenes forutsetninger ved vurdering. Frem og tilbake og like langt? *Kroppsøving*, 5, 20-21

Leirhaug, P.E., and MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': Three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society* 20:5, 624-640. DOI: 10.1080/13573322.2014.975113

Lindbäck, S. O., (2003). Hva er læring? *Elevsiden.no*. Lokalisert 31.03.16 på <http://www.elevsiden.no/laering/1098311382>

MacPhail, A., and J. Halbert. (2010). 'We Had to Do Intelligent Thinking During Recent PE': Students' and Teachers' Experiences of Assessment for Learning in Post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 17 (1): 23–39. DOI: 10.1080/09695940903565412

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

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

Skre, B. I. (2012). Problemstilling, *Store norske leksikon*. Lokalisert 20.04.16 på

<https://snl.no/problemstilling>

Smith, K (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J, Frost (Red.) *Evaluering – i et dialogisk perspektiv* (1.utg., s. 19-32). Oslo: Cappelen Akademisk.

Svartdal, F (2014). Læring- psykologi, *Store norske leksikon*. Lokalisert 31.03.16 på

<https://snl.no/læring%2Fpsykologi>

Utdanningsdirektoratet (s.a.). *Vurdering*. Lokalisert 22.03.16 på:

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

Utdanningsdirektoratet (2006). *Lærerplan i kroppsøving*. Lokalisert 20.04.16 på:

<http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2010). *Vurdering i på ungdomstrinnet og i videregående opplæring- Nå gjelder det*. Lokalsiert 21.03.2016 på:

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Ny_vurderingsforskrift_8-

[10_net.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Ny_vurderingsforskrift_8-10_net.pdf?epslanguage=no)

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

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

Utdanningsdirektoratet (2014a). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Lokalisert

20.03.16 på: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vurdering/fire-prinsipper/>

Utdanningsdirektoratet (2014b). *Halvtårsvurdering*. Lokalsiert 20.04.16 på:

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Underveis-og-sluttvurdering/Underveis--og-sluttvurdering/halvarsvurdering/>

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