

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Audun Soleim Brennhaugen

Masteroppgave

Summativ vurdering i kroppsøving

Summative assessment in physical education

MGLU 5-10

2023 - 2024

Sammendrag

Formålet med denne studien er å få et innblikk og forståelse av ungdomsskoleelevers meninger og erfaringer med karaktervurdering i kroppsøving. Det finnes mange ulike vurderingspraksiser i faget basert på hvordan læreplanen tolkes, og det er vurdert som interessant å utforske elevenes opplevelser med karaktervurdering i faget. Masteroppgaven har problemstillingen: «*Hva mener ungdomsskoleelever om karaktervurdering i kroppsøvingsfaget?*»

Metoden som er benyttet i denne masteroppgaven, er kvalitative intervju. Det ble gjennomført individuelle, semistrukturerte intervju med seks 10. klassinger på to ulike ungdomsskoler. Dataene er analysert ved bruk av en tematisk analyse, der dataene ble sortert i fem ulike temaer: for eller mot karakterer i kroppsøving, grunnlag for vurdering, betydningen av forutsetninger, motivasjon, og sammenheng med underveisvurdering.

Funnene i studien viser at det er ulike meninger om det bør være vurdering med karakterer i kroppsøving. Tre informanter mener at det bør være karakterer, to mener at det ikke bør være karakterer, mens en elev er usikker. Det fremkommer flest argumenter for karaktervurdering, der blant annet seriøsitet og at faget skal beholdes som et læringsfag er de mest sentrale argumentene. Det at karakterer bidrar til prestasjonsangst er et viktig argument mot karaktervurdering. Innsats oppleves som viktigst innenfor grunnlaget for vurdering, mens faktorer som prestasjon og ferdigheter oppleves som mindre, eller ikke viktig. Informantene i denne studien opplever at de blir vurdert ut ifra egne forutsetninger i stor grad, noe som ikke samsvarer med den tidligere forskningen som er omtalt i denne masteroppgaven.

Nøkkelord: *vurdering, karakterer, kroppsøving, ungdom*

Abstract

The purpose of this study is to gain an insight and understanding of secondary school students' opinions and experiences with grading in physical education. There are many different assessment practices in physical education based on how the curriculum is interpreted, and it is considered interesting to explore the students' experiences with grading in physical education. The research question of this thesis is: *"What do secondary school students think about grading in the physical education subject?"*

The method used in this master's thesis is qualitative interviews. Individual, semi-structured interviews were conducted with six 10th graders at two different secondary schools. The data has been analyzed using a thematic analysis, where the data was sorted into five different themes: for or against grades in physical education, basis for assessment, the importance of background and abilities, motivation, and connection with formative assessment.

The findings in the study show that there are different opinions on whether there should be assessment with grades in physical education. Three informants believe that there should be grades, two believe that there should not be grades, while one student is not sure. There are most arguments for grade assessment, where, among other things, seriousness and that the subject should be kept as a learning subject are the most central arguments. The fact that grades contribute to performance anxiety is an important argument against grade assessment. Effort is perceived as most important within the basis for assessment, while factors such as performance and skills are perceived as less, or not important. The informants in this study experience that they are assessed based on their own background and abilities to a large extent, which does not correspond to the previous research discussed in this master's thesis.

Keywords: *assessment, grades, physical education, adolescents*

Forord

Da er tiden som student snart ved veis ende. De fem årene ved Høgskolen i Innlandet har gått unna i en enorm fart, og det føles både rart og godt at man snart skal ta fatt på arbeidslivet. Studietiden har vært preget av mange gode stunder, men også et par år med pandemi og mindre fornøyelige zoom-forelesninger. Alt i alt har jeg trivdes godt som student, men jeg ser også fram til å bli ferdig med studenttilværelsen, og ta fatt på arbeidslivet som lærer.

Arbeidet med masteroppgaven har vært både spennende og tidkrevende. Det er på sin plass å takke noen personer som har vært viktige bidragsyttere i prosjektet. Den første jeg vil takke er min veileder, Marianne Martinsen, som har bidratt med meget god og nøye veiledning. Uten din kompetanse og dine gode forslag og anbefalinger, ville det vært mye vanskeligere for meg å få dette i havn.

Det er også flere viktige personer som jeg ønsker å takke. Jeg vil takke min samboer for god mental støtte og gode samtaler, i tillegg til god tålmodighet og forståelse for prioriteringer i arbeidet med masteroppgaven. Jeg vil også takke mine medstudenter på kroppsøvfingsfaget for gode meningsutvekslinger og tips jeg har fått i forbindelse med masterseminarene vi har hatt det siste året. Venner jeg har fått gjennom studiene har også vært viktige ved utvekslinger av erfaringer med det å skrive en masteroppgave, i tillegg til opprettholdelse av et sosialt liv underveis i prosjektet. Til slutt ønsker jeg å takke mine foreldre for god støtte, og spesielt for gode forslag i idéfasen av prosjektet.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
FORORD.....	5
1. INTRODUKSJON	9
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	9
1.2 PROBLEMSTILLING OG BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	10
1.2.1 <i>Forskningsspørsmål</i>	10
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	10
2. TIDLIGERE FORSKNING.....	12
3. TEORI.....	15
3.1 VURDERING I SKOLEN	15
3.1.1 <i>Lovverk</i>	15
3.1.2 <i>Kategorier for vurdering</i>	16
3.2 VURDERING I KROPPSØVING	17
3.2.1 <i>Sammenheng mellom formativ og summativ vurdering i kroppsøving</i>	17
3.2.2 <i>Grunnlag for vurdering</i>	18
3.2.3 <i>Innsats som en del av vurderingen</i>	20
3.2.4 <i>Anerkjennende vurdering</i>	22
3.2.5 <i>Lærerens profesjonelle skjønn</i>	23
3.2.6 <i>Bør det være karakter i kroppsøving?</i>	24
4. METODE.....	26
4.1 VALG AV FORSKNINGSMETODE	26
4.1.1 <i>Semistrukturerte intervju av elever</i>	27
4.2 FORARBEID.....	27
4.2.1 <i>Intervjuguide</i>	28
4.2.2 <i>Inklusjonskriterier og utvalg av informanter</i>	29
4.2.3 <i>Informasjon til informanter</i>	30
4.2.4 <i>Pilotintervju</i>	31
4.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	31
4.4 ARBEID MED DATAMATERIALET	33
4.4.1 <i>Transkribering</i>	33

4.4.2	<i>Arbeid med analyse og koding</i>	34
4.5	ETISKE VURDERINGER	35
4.5.1	<i>Anonymitet</i>	35
4.5.2	<i>Taushetsplikt</i>	36
4.5.3	<i>Informert, frivillig samtykke</i>	36
4.5.4	<i>Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter</i>	37
4.5.5	<i>Intervjuer med barn</i>	37
4.6	KVALITET	38
4.6.1	<i>Reliabilitet</i>	38
4.6.2	<i>Validitet</i>	38
4.6.3	<i>Generaliserbarhet</i>	40
4.6.4	<i>Vurderinger av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i kvalitativ forskning</i>	40
5.	ANALYSE	42
5.1	FOR ELLER MOT KARAKTERER I KROPPSØVING.....	42
5.1.1	<i>Argumenter for og mot karakterer i kroppsøving</i>	42
5.1.2	<i>Forslag til andre vurderingsformer</i>	45
5.2	GRUNNLAG FOR VURDERING.....	47
5.2.1	<i>Innsats</i>	47
5.2.2	<i>Betydning av ferdigheter</i>	49
5.2.3	<i>Utvikling</i>	51
5.2.4	<i>Fair play</i>	51
5.2.5	<i>Samarbeid</i>	52
5.3	BETYDNINGEN AV FORUTSETNINGER	53
5.3.1	<i>Betydningen av forutsetninger i kroppsøving i forhold til andre fag</i>	55
5.4	MOTIVASJON.....	56
5.5	SAMMENHENG MED UNDERVEISVURDERING.....	59
6.	DISKUSJON	63
6.1	KARAKTERER ELLER IKKE.....	63
6.1.1	<i>Argumenter mot karaktervurdering</i>	63
6.1.2	<i>Argumenter for karaktervurdering</i>	65
6.1.3	<i>Motivasjon</i>	67
6.2	GRUNNLAG FOR VURDERING.....	69
6.2.1	<i>Innsats</i>	69
6.2.2	<i>Ferdigheter</i>	70
6.2.3	<i>Utvikling</i>	72
6.2.4	<i>Samarbeid</i>	73
6.3	BETYDNINGEN AV FORUTSETNINGER	73

6.3.1	<i>Forutsetninger som del av karaktergrunnlag</i>	74
6.3.2	<i>Elevenes erfaringer med undervisvurdering</i>	77
7.	AVSLUTNING	79
7.1	VIDERE FORSKNING	81
8.	LITTERATURLISTE	82
	VEDLEGG 1: GODKJENNELSE SIKT	85
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	86
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	89

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn for studien

Vurdering er et sentralt og viktig tema i skolen, deriblant i kroppsøving, og spesielt etter innføringen av Fagfornyelsen (LK20) har det blitt økt fokus på vurdering med karakter i kroppsøvingfaget. LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019) tok over etter LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2016), noe som førte til endringer i skolens virksomhet, deriblant i vurderingspraksisen. Det økte fokuset på vurdering med karakterer i kroppsøving har også ført til debatter og dekning i media, der det blant annet rettferdigheten ved karakterer i kroppsøving diskuteres, og om det bør være eller ikke være karakterer i faget (Brandvol, 2021). Tidligere forskning har i stor grad fokusert på lærerne og deres erfaringer og synspunkter om vurdering (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018; Aasland & Engelsrud, 2017; Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). Det er mange lærere som har sine klare meninger om hvordan karaktervurdering i kroppsøving burde være, og noen, både lærere og forskere, mener også at karakterene burde fjernes fra faget (Vinje, Brattenborg & Skrede, 2021, s. 166 – 188). Derfor mener jeg at det vil være interessant å undersøke elevenes meninger om karaktervurdering i kroppsøving. Røset, Green, Sigurjonsson, Tjomslund, Cale & Thurston (2023) har undersøkt elevenes synspunkter om vurdering i kroppsøving, og fant blant annet at karakterer i kroppsøving kan ha flere negative konsekvenser for elevene, spesielt med tanke på selvtillit og den psykiske helsen. Dette er interessante funn som jeg ønsker å undersøke videre ved bruk av en annen metode. En viktig forskjell i metodikk er at de har brukt fokusgruppeintervjuer, mens jeg bruker individuelle intervjuer i min studie. Dette kan gi ulike svar, ved at elevene kan føle seg tryggere ved individuelle intervjuer, og kan dermed i større grad reflektere og utdype svarene sine i individuelle intervjuer. Faren for at elevene slenger seg på og sier seg enig med den første som sier noe, vil ikke være tilstede i individuelle intervjuer.

1.2 Problemstilling og bakgrunn for valg av problemstilling

I denne masteroppgaven har jeg valgt å utforske følgende problemstilling:

«Hva mener ungdomsskoleelever om karaktervurdering i kroppsøvfingsfaget?»

I denne studien vil elevenes synspunkter rundt karaktervurdering i kroppsøving bli utforsket. Egne erfaringer fra praksisfeltet går i stor grad ut på at å gi karaktervurdering i kroppsøving er utfordrende, fordi det er vanskelig å avgjøre akkurat hvor mye ulike aspekter ved vurderingen skal telle for karakteren. Det gjelder både hva som skal være grunnlaget for vurderingene, i tillegg til i hvilken grad forutsetninger skal tas hensyn til. Formålet med oppgaven vil derfor handle om å kunne utvikle egen og andres forståelse av vurdering med karakter i kroppsøving, ved å utforske meningene og erfaringene til de som mottar vurderingene i faget, nemlig elevene. Da vil standpunktet deres om de ønsker å ha en karakter i kroppsøvfingsfaget være sentralt, i tillegg til i hvilken grad de opplever å bli motivert av at det er en karakter i faget, hva de opplever som grunnlag for vurdering, og om de opplever å bli rettferdig vurdert ut ifra egne forutsetninger eller ikke.

1.2.1 Forskningsspørsmål

Følgende forskningsspørsmål er formulert og vil, sammen med problemstillingen, bli undersøkt i prosjektet:

- Ønsker elever på ungdomsskolen å ha eller ikke ha karakterer i kroppsøving? Hva er årsakene til dette?
- I hvilken grad opplever elever på ungdomsskolen at de blir vurdert ut ifra egne forutsetninger?
- Hva opplever elevene som grunnlaget for vurderingen de får i kroppsøving?

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel to presenteres tidligere forskning relevant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel tre presenteres teori som er relevant for prosjektet, og dette

inneholder teori om vurdering i skolen generelt og vurdering i kroppsøving spesielt. Deretter gir kapittel fire en oversikt over studiens metode. Her presenteres og begrunnes valg av forskningsmetode og valg som er gjort i forbindelse med forarbeid, gjennomføring og etterarbeidet av datainnsamlingen. Kapittel fem presenterer resultatene fra analysen av intervjuene, mens i kapittel seks vil funnene diskuteres i lys av teorien som er belyst i oppgaven, med bakgrunn i forskningsspørsmålene. Til slutt vil oppgaven avsluttes og oppsummeres med en konklusjon som besvarer problemstillingen, i tillegg til noen tanker om videre forskning på feltet.

2. Tidligere forskning

Mye av forskningen om vurdering i kroppsøving handler om hvordan vurdering foregår og hvordan det kan foregå på best mulig måte. Det finnes også forskning om sammenheng mellom formativ og summativ vurdering i kroppsøving (Leirhaug, 2016), hva som er grunnlaget for vurdering (Moen, Vestli, Bjørke & Brattli, 2018; Aggerholm et al., 2018; Røset et al., 2023), og hvordan forutsetninger blir vektlagt i vurdering i kroppsøving (Moen et al., 2018; Aggerholm et al., 2018). I tillegg er også temaer som rettførdig vurdering og hvordan man kan bruke sitt profesjonelle skjønn i vurdering forsket på (Leirhaug et al., 2016). Dette er temaer som vil være sentrale også i denne masteroppgaven, og som jeg derfor vil skrive om i denne delen av oppgaven.

Røset et al. (2023) sin studie på 10. klassinger om karatervurdering i kroppsøving oppdaget flere negative sider ved karaktervurdering i kroppsøving. På bakgrunn av deres funn kan det se ut til at karaktervurdering vil være kontraproduktivt når faget søker å bidra til livslang bevegelsesglede og deltakelse i sport og idrett. Dette begrunnes i at det er et sterkere press til å prestere i form av gode karakterer nå enn i tidligere år, som igjen fører til større grad av stress og angst blant elevene. Presset fører også til at faget oppleves som mindre morsomt når det er karaktervurdering i faget. Det blir også trekt frem i studien at mange elever opplever vurderingene som urettferdige. Dette begrunnes med at lærerne bestemmer seg tidlig for hvilken karakter de gir til elevene, og at det dermed er vanskelig å forbedre seg. I tillegg begrunnes det med at elever som er i god fysisk form ofte får bedre karakter enn de som er i mindre god fysisk form (Røset et al., 2023).

Moen et al. (2018) fant gjennom en surveyundersøkelse ut at elever på ungdomstrinnet opplever innsats og holdning som de viktigste faktorene innenfor grunnlaget for vurdering. De andre faktorene som ble nevnt var ferdigheter, fysiske tester og kunnskap. Bruk av tester som vurderingsgrunnlag forekom, selv om det også i 2018, da artikkelen ble publisert, var sett på som problematisk, og i strid med prinsippene for vurdering. I Røset et al. (2023) sin artikkel kommer det derimot fram at elevene i stor grad ikke vet hva læreren ser etter når elevene skal vurderes. I tillegg opplever elevene lav anerkjennelse av innsats og forbedring eller utvikling.

Aggerholm et al. (2018) har også skrevet en artikkel som kartlegger grunnlag for vurdering i kroppsøving. Her kommer det frem at vurdering i kroppsøving er for det meste basert på

kriterier, men at vurderingen i tillegg skal involvere et bredere spekter av menneskelige evner enn kun ferdigheter i faget. I tillegg argumenterer de for at på grunn av at vurdering er relatert til kriterier, og ikke sammenligning av elever, skal ikke andres suksess hindre andre fra å utmerke seg (Aggerholm et al., 2018). Dette viser tydelig at ved vurdering skal læreren vurdere hver enkelt elev individuelt og ut ifra egne forutsetninger, og ikke sammenligne de med andre elever. Resultatene fra Moen et al. (2018) sin studie viser derimot at det hersker uklarhet i om forutsetningene til elevene blir og skal bli vektlagt i vurderingene. Aggerholm et al. (2018) understreker at vurderingen skal ta hensyn til mer enn bare kriterier og ferdigheter. Dette står også i sammenheng med Utdanningsdirektoratet sin beskrivelse av hvordan vurdering skal foregå, der blant annet innsats og forutsetninger nevnes (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Innsats ble sett på som viktigst for grunnlaget for vurdering i Moen et al. (2018) sin studie. Ved feltarbeid fant Aasland og Engelsrud (2017) at innsats i kroppsøving blir ansett som noe læreren «lett kan se», og at god innsats derfor uttrykkes ved at elevene står på slik at de blir svette, at de forbedrer seg, i tillegg til å vise en positiv innstilling til å spille andre gode (Aasland & Engelsrud, 2017). Dette harmonerer godt med Utdanningsdirektoratet sin beskrivelse av innsats, der både evnen til å ikke gi opp og samarbeid blir nevnt (Kunnskapsdepartementet, 2019). Innsats kobles altså sterkt til det som er synlig for læreren, og derfor er Aasland og Engelsrud (2017) bekymret for at andre viktige aspekter, som for eksempel elevenes kroppslige erfaringer, selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon, ikke blir tellende i vurderingen av elevenes innsats, selv om det har mye å si for viljen til å lære. Dermed kan en elev som ikke ses mest i aktivitet, men som aktivt reflekterer over hvordan faglige oppgaver kan løses, risikere å bli vurdert med lav innsats, ved at hen blir vurdert som inaktiv (Aasland & Engelsrud, 2017).

Når elever skal vurderes rettferdig, blir profesjonsfellesskapet viktig, for å utvikle en felles standard for vurdering på skolen. Lærere kan for eksempel diskutere seg imellom for å vurdere så likt og rettferdig som mulig. Leirhaug et al. (2016) uttrykker en bekymring for at profesjonsfellesskapet på skoler i Norge ikke fungerer optimalt. Et sentralt funn i deres studie er at i skolehverdagen er det få muligheter og lite tid for kroppsøvingslærere til å samhandle med kollegaer om saker som handler om vurdering. Som et resultat av dette, blir det i denne studien reist en bekymring rundt validitet og rettferdighet rundt både formativ og summativ vurdering i kroppsøving på skoler i Norge. Dette er viktig med tanke på at vurderingsgrunnlaget skal være så likt som mulig på tvers av ulike lærere og ulike skoler, og

er viktig med tanke på rettferdighet fordi elevene skal bruke karakteren de får i kroppsøving til å søke seg inn på videregående skole (Leirhaug et al., 2016).

Leirhaug (2016) studerer forholdet mellom karakterer og vurdering for læring i kroppsøving i sin forskningsartikkel, der han forsket i videregående skoler for å finne ut hvor effektivt vurdering for læring er for karakteren i kroppsøving. Her fikk han et uventet resultat, der elever med gode erfaringer med vurdering for læring, ikke fikk bedre karakterer enn gjennomsnittet. Dermed hadde vurdering for læring altså negativ effekt på karakterene, men sammenhengen var minimal og det var mindre enn 2 % variasjon i karakterene til de som hadde gode og de som hadde dårlige erfaringer med underveisvurdering i kroppsøving. Han konkluderer dermed med at dette ikke trenger å bety at vurdering for læring ikke forbedret det totale læringsutbyttet (Leirhaug, 2016). Flere av informantene i Røset et al. (2023) sin artikkel melder fra om mangel på formativ vurdering i kroppsøvingfaget. Dette fører til at de ikke vet hvordan de ligger an i faget, og de mener dermed at det er behov for flere vurderingssamtaler med lærer, for å kunne utvikle seg i faget, og dermed kunne ha positiv effekt på karakteren.

3. Teori

3.1 Vurdering i skolen

«Når vi vurderer noe, gir vi det verdi, tar fra det verdi eller nyanserer verdien som vi mener det har» (Lillejord, Manger & Nordahl, 2013, s. 232). Det er med andre ord en form for verdifastsetting som forteller om hvordan kvaliteten på et produkt eller en arbeidsprosess oppfattes. I skolen skal det ikke være personen som blir vurdert, men arbeidet og det den presterer. Målet med vurderingene er normalt å bidra til å forbedre produkter eller prosesser, og i skolesammenheng skal elevene føle seg trygge på at vurderingen fra læreren skal hjelpe dem til å prestere bedre. Vurdering er en sentral del av læreren sin pedagogiske profesjonalitet. Det handler ikke bare om å bruke fagkunnskapen og den profesjonelle skjønnet til å sette en karakter og gi en kommentar, men også om å hjelpe eleven til å forstå hvordan hun eller han kan jobbe videre for å forbedre resultatet. Dette krever systematisk og konsentrert arbeidsinnsats fra lærer og elev i fellesskap (Lillejord et al., 2013, s. 232).

3.1.1 Lovverk

Elever i skolen har rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen jf. forskrift til opplæringslova § 3-2 (2020). Det er skoleeier som har det overordnede ansvaret for at retten til vurdering blir oppfylt, og skal sørge for at alle som gjennomfører vurdering etter forskriften, følger reglene. Formålet med denne vurderingen er ifølge forskrift til opplæringslova § 3-3 (2020), å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, i tillegg til å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Her beskrives det også at kompetansemålene i læreplanen i faget skal være grunnlaget for vurderingen i fag, og disse kompetansemålene skal forstås i lys av teksten om faget i læreplanen. Forutsetninger, fravær, orden eller oppførsel skal i utgangspunktet ikke inn i vurderingen i fag, men et stort fravær kan føre til at lærer ikke har stort nok grunnlag til å gi karakter i en halvårsvurdering eller en standpunktskarakter. Innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering hvis det følger læreplanen i faget, som det for eksempel gjør i kroppsøvfingsfaget (Forskrift til opplæringslova, 2020).

I tillegg står det i § 3-5 (Forskrift til opplæringslova, 2020), at til og med 7. årstrinn skal det bare gis vurdering uten karakter, mens fra og med 8. årstrinn skal det gis vurderinger både med og uten karakter. Elevene har rett på underveisvurdering uten karakter gjennom hele opplæringen, i tillegg til halvårsvurdering med karakter fra 8. trinn, og standpunktskarakterer når de har fullført ungdomsskolen.

Ifølge § 3-15 (Forskrift til opplæringslova, 2020), skal standpunktskarakteren i faget være et uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i faget ved avslutningen av opplæringen. Eleven skal gjennom hele opplæringen kjenne til hva som blir lagt vekt på ved fastsetting av standpunktskarakteren, og skal ha fått mulighet til å vise kompetansen sin på flere ulike og varierte måter. Kompetansen som er vist gjennom hele opplæringen skal tas hensyn til når standpunktskarakteren skal settes. Det er faglæreren som har ansvaret for å sette standpunktskarakteren, men rektor kan kreve at faglærer tar en ny faglig vurdering hvis han eller hun er i tvil om reglene for fastsetting av standpunktskarakterer er fulgt.

I del 4 av forskrift til Opplæringsloven, er det beskrevet noen situasjoner som gir fritak fra vurdering med karakter. Ifølge § 3-17 (Forskrift til opplæringslova, 2020), skal elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning og får opplæring etter individuell opplæringsplan i faget, få fritak om vurdering med karakter etter avgjørelse fra foreldre. Elever kan også få fritak fra karakter i kroppsøvfingsfaget, i henhold til § 3-20 (Forskrift til opplæringslova, 2020). Elever som ikke kan følge opplæringen i kroppsøvfingsfaget, for eksempel på grunn av funksjonsnedsettelse, skal få tilrettelagt undervisning så langt det er mulig. Når den tilrettelagte undervisningen de får ikke kan vurderes med karakter, kan eleven og foreldre søke til rektor om fritak fra vurdering med karakter.

3.1.2 Kategorier for vurdering

Vurdering i skolen kan deles i to hovedkategorier; formativ vurdering og summativ vurdering (Evensen, 2020, s. 134). Formativ vurdering kalles også vurdering for læring. Dette er vurderingen som skjer underveis og skal være læringsfremmende (Lillejord et al., 2013, s. 250; Evensen, 2020, s. 134). Denne typen vurdering skal gi informasjon om hva eleven mestrer, hva som bør jobbes videre med, og hvordan det kan gjøres. Læreren må også hjelpe eleven til å forstå sin egen læringsprosess for å utvide elevenes kunnskap og føre til

læring, fordi mange lærer på ulike måter og de trenger hjelp til å vurdere hvor i sin egen læringsprosess de er i forhold til målet (Lillejord et al., 2013, s. 253).

Summativ vurdering kalles også vurdering av læring, og har som hensikt og gi informasjon om elevens kompetanse. Denne vurderingsformen blir brukt for å finne ut hvor eleven står på ett bestemt tidspunkt, og kan for eksempel være en standpunktsvurdering (Evensen, 2020, s. 135). Her er det altså læringsproduktet som blir vurdert, fremfor prosessen som er viktigst i vurdering for læring. Hensikten med summativ vurdering er således å undersøke hva slags utbytte elevene får av undervisningen, og er nyttig og nødvendig for å overvåke fremdriften hos en enkeltelev, en klasse eller en gruppe av elever (Lillejord et al., 2013, s. 253).

3.2 Vurdering i kroppsøving

Mye tyder på at vurdering i kroppsøving er utfordrende å få til på en riktig og rettferdig måte i henhold til gjeldende læreplan, og det kan være fordi man er usikker på hva som skal være grunnlaget for vurdering (Vinje, Brattenborg & Skrede, 2021, s. 166 – 167). «Det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i fag, både underveis og ved avslutningen av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 2). Vurderingen skal altså ta utgangspunkt i hvordan kompetanse i kroppsøving er beskrevet i læreplanen. I dette delkapitlet vil det bli presentert litteratur innenfor flere aspekter ved vurdering i kroppsøving, som er relevante for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

3.2.1 Sammenheng mellom formativ og summativ vurdering i kroppsøving

Det er ikke noe skarpt skille mellom formativ og summativ vurdering, siden de ofte forekommer sammen, og påvirker hverandre gjensidig. Den største forskjellen kan være intensjonen med vurderingen og hva den benyttes til. Underveisvurderingen har som mål å gi informasjon som bidrar til at eleven lærer og utvikler sin kompetanse (Forskrift til opplæringslova § 3-2, 3-11; i Evensen, 2020, s. 135). Dette innebærer at en vurdering med karakter uten andre kommentarer, ikke vil være i samsvar med vurderingsforskriften. Denne

undervisvurderingen må derfor være muntlig eller skriftlig enten i tillegg til eller uten karakter.

Evensen (2020, s. 135 – 136) diskuterer hvorvidt karakterer i undervisvurderingen bidrar til elevenes læring, eller om det faktisk kan være læringshemmende. Motivasjon er en viktig faktor i denne sammenhengen, og karakterer kan ofte ses på som en ytre motivasjon. Ytre motivasjon kjennetegnes av at handlingene vi gjør er under påvirkning av ytre faktorer som for eksempel belønning eller straff (Evensen, 2020, s. 135). Ytre motivasjon kan derfor ofte ta fokus vekk fra læringsprosessen, og heller flytte fokus mot selve resultatet. Over tid kan dette trolig ha negativ effekt på læringsutbyttet. I motsetning kan indre motivasjon motivere elevene ved at selve aktivitetene eller handlingene oppfattes som spennende og interessante og øker dermed ønsket for å lære. Større grad av indre motivasjon i forhold til ytre motivasjon vil kunne påvirke læringseffekten i positiv retning. Hyppig bruk av karakterer i denne sammenheng, kan trolig være negativt når læring er målet med undervisvurderingen. Det kan være mer hensiktsmessig å legge vekt på hvordan oppgaver kan løses på en mer effektiv måte, enn at læreren gir tilbakemeldinger i form av karakter (Evensen, 2020, s. 135 – 136).

Selv om karakterer i undervisvurderingen kan være læringshemmende, er det mange elever som gjerne vil vite hvilket nivå de ligger på til enhver tid, og dermed ønsker å vite hvilken karakter de ville fått i et visst tema eller arbeid (Evensen, 2020, s. 140). Derfor kan det være vanskelig å forklare elevene at de ikke får karakterer på slike typer arbeid. Det bør brukes tid på å forklare elevene at det er læringsprosessen som er viktigst, og at en måte å vise kompetanse på i kroppsøvfingsfaget er å ta til seg og jobbe med de tilbakemeldingene man får undervegs. Det kan være mange meninger og forventninger tilknyttet undervisvurdering, og forventningene enkelte elever kan ha om å vite hvordan man ligger an i faget eller ulike emner, er en av de utfordringene (Evensen, 2020, s. 140 – 141).

3.2.2 Grunnlag for vurdering

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2019), skal læreren sette karakter i kroppsøving basert på kompetansen eleven har vist i faget. Her er samspill med andre, øvelse og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel beskrevet som vesentlige trekk ved kompetansen i kroppsøving. I tillegg beskrives innsatsen til elevene som en del av kompetansen i

kroppsøving og er derfor en del av grunnlaget for vurdering. Standpunktskarakteren skal settes som et uttrykk for den samlede kompetansen elevene har etter at de har fullført 10. trinn, og kan settes med grunnlag i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kompetansemålene er utarbeidet for å gjelde etter henholdsvis 2. trinn, 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn. Ungdomsskoleelever, som får karakter i kroppsøvingsfaget, vil derfor bli vurdert med grunnlag i kompetansemålene etter 10. trinn. Kompetansemålene er varierte når det gjelder tema, der både varierte bevegelsesaktiviteter, friluftsliv, svømming og lek står sentralt, men også temaer elevene må reflektere mer over, som anerkjennelse av ulikheter, selvbilde, fremstilling av kropp i media, og risiko og sikkerhet ved ulike uteaktiviteter. Livredning i, på og ved vann, og livreddende førstehjelp har også en plass i kompetansemålene etter 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Noen av kompetansemålene er større i omfang enn andre, og det er således naturlig å vekte kompetansemålene ulikt (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 208 - 210). Det kan være vanskelig å vite hvordan kompetansemålene skal vektas, men også hva som skal legges mest vekt på av andre faktorer ved vurdering.

Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) støtter meningen om at grunnlaget for vurdering i kroppsøving er utydelig, også etter innføringen av Fagfornyelsen. Med bakgrunn i blant annet denne kritikken, har Utdanningsdirektoratet i 2021 utarbeidet et støtteskriv til å vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving. Her beskrives kompetanse i kroppsøving som at:

Elevene skal kunne øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger. Videre skal de lære å reflektere over sin egen faglige utvikling og samarbeide med andre, og de skal lære å tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kompetansen i faget omfatter også å kunne utfordre sin egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne. (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 1 – 2)

Her vises det til at egne forutsetninger skal tas hensyn til ved vurdering av elevenes kompetanse. Dette står i motsetning til forskrift til opplæringsloven, der det står at forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3). Forutsetninger er derimot nevnt i flere kompetansemål i kroppsøving, og i denne sammenheng trekker Utdanningsdirektoratet frem to forhold som viser hvordan elevenes

forutsetninger skal forstås ved vurdering i kroppsøving. Det første er at elevenes forutsetninger må kunne forstås i lys av kroppsøvingsfagets egenart, i tillegg til målet om at alle må få mulighet til å delta og utvikle seg i faget. I læreplanen er det derfor tatt høyde for at elevene skal kunne bruke kroppen og tidligere erfaringer med bevegelse i kompetansebegrepet, og på den måten skiller seg fra andre fag. Flere av kompetansemålene er utformet slik at elevene skal kunne utvikle kompetansen sin ut ifra sitt eget utgangspunkt. Det andre forholdet Utdanningsdirektoratet trekker frem, er at det er forskjell på at forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering, og at læreren bruker sin kjennskap til elevenes forutsetninger i opplæringen, og at det på den måten har innvirkning på vurderingsarbeidet. Her må læreren være spesielt oppmerksom på elevenes forutsetninger når de er nevnt i kompetansemål og når forutsetningene til elevene er relevant for å nå målene. Et eksempel på et kompetansemål etter 10. trinn nevnt i denne teksten er: «elevene skal blant annet kunne trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3). Her kan for eksempel noen elever ha utfordringer med det fysiske eller motoriske, som fører til at de har vanskeligheter med å utvikle ferdigheter på lik linje med andre elever. I slike tilfeller er det relevant for læreren å kjenne til forutsetningene til elevene, men dette betyr likevel ikke at forutsetningene er en del av vurderingsgrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3). Kompetansemålene i læreplanen skal altså være grunnlaget for vurderingen, i tillegg til at det faglige skjønn og kjennskapet til elevene skal tas hensyn til. Kjennskapet til elevene kan på en eller annen måte omhandle de forutsetningene læreren ser over tid, og hvordan elevene jobber for å utvikle seg.

3.2.3 Innsats som en del av vurderingen

«Innsats er berre ein del av grunnlaget for vurdering dersom det følgjer av læreplanen i faget» (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-3). I kroppsøvingsfaget er det veldig tydelig at innsats følger læreplanen, da det står under overskriften «Standpunktsvurdering» i Kompetansemål og vurderingsteksten etter 10. trinn, at «innsatsen til elevene er en del av kompetansen i kroppsøving og er derfor en del av grunnlaget for vurdering.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Innsats er, ifølge Evensen (2020, s. 99) et av de mest omdiskuterte temaene når det gjelder vurdering i kroppsøving. Det blir ofte diskutert hva innsats innebærer, og hvor mye innsats skal telle i vurdering i ulike miljøer. Innsats forstås ofte som «å gjøre sitt beste», og det innebærer typisk å yte sitt beste ut fra den formen man er i, og at man blir sliten av å gjennomføre aktiviteten. Det blir ofte identifisert som noe «man ser», og kobles mot høy intensitet og fysisk anstrengelse (Evensen, 2020, s. 99 - 100).

I kroppsøvingfaget innebærer det mer enn bare høy intensitet og fysisk anstrengelse. Ifølge Utdanningsdirektoratet innebærer det «at elevene prøver å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det betyr at man som kroppsøvingslærer skal vurdere og gi karakter på bakgrunn av i hvilken grad elevene prøver å håndtere faglige utfordringer uten å gi opp, i hvilken grad de viser selvstendighet, utfordrer den fysiske kapasiteten sin og hvordan de samarbeider med andre.

Innsats er dermed en viktig del av vurderingen i kroppsøving, men det kan være en utfordring for kroppsøvingslæreren å avgjøre hvordan innsatsen skal vektes, altså hvor stor betydning det skal ha for karakteren. Ifølge Evensen (2020, s. 106), indikerer erfaring fra ulike debatter og diskusjoner rundt innsats at det fremdeles er ulik praksis mellom skoler og lærere når det gjelder vekting av innsats. På enkelte skoler er det vanlig å vekte ferdigheter, innsats og kunnskap etter en fordelingsnøkkel, mens på andre skoler bruker lærere innsats som en skjønnsmessig del av vurderingen for å justere karakterer opp eller ned basert på ferdigheter og kunnskap. Innsats blir altså vektet på ulike måter fra skole til skole og lærer til lærer, noe som kan være en utfordring når det gjelder rettferdig vurderingspraksis på tvers av skoler.

En annen faktor som er en utfordring knyttet til innsats, er alle de ulike tolkningene av innsatsbegrepet hos både lærere og elever. Dette kan også være med på å føre til ulik vurderingspraksis mellom ulike lærere. At lærere verdsetter og analyserer innsats ulikt i vurderingen, kan være urettferdig og problematisk, siden elevenes vurdering i kroppsøvingfaget er en del av konkurransegrunnlaget for videre utdanning. Dermed blir profesjonsfellesskapet innad på skoler og på tvers av skoler viktig, for å kunne utvikle en felles forståelse av innsatsbegrepet (Evensen, 2020, s. 108 – 109).

Det at innsats kan være en motivasjonsfaktor for å få en bedre karakter, kan ifølge Evensen (2020, s. 109), også bli sett på som en utfordring knyttet til vurdering av innsats. Det at man fokuserer på at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget for å få elever til å yte mer, blir definert som en ytre motivasjonsfaktor. En slik ytre motivasjon kan på sikt ha en begrenset effekt på motivasjonen til elevene, sammenlignet med hvis motivasjonen kommer innenfra. Det å bruke trussel om innsats og karakterer som middel for å få elever til å delta og yte mer, kan også være problematisk (Evensen, 2020, s. 109 – 110). Dette vil muligens kunne øke elevenes deltakelse der og da, men sett i et lengre perspektiv er det ikke sikkert det er like gunstig for elevenes motivasjon i faget.

3.2.4 Anerkjennende vurdering

Anerkjennelsesteorien til Honneth handler om anerkjennelsens fundamentale betydning for menneskets muligheter for fri selvrealisering, altså at man skal kunne realisere sitt iboende potensial som menneske, og utfolde sine ressurser på en konstruktiv måte. Axel Honneth sin anerkjennelsesteori, som er omtalt i Arne Jordets (2020) fagartikkel «Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever», kan således ses på som en viktig teori også når man skal vurdere elever i fag, med tanke på kjærlighetsperspektivet og at elevene alltid skal bli verdsatt som den de er. Ifølge Jordet (2020), er anerkjennelse menneskets mest grunnleggende psykologiske behov, og det å bli anerkjent i skolen kan derfor ses på som avgjørende for barns faglige og sosiale læring.

Mennesket er avhengig av anerkjennelse i tre ulike former; kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (Honneth, 2008; i Jordet, 2020). Alle disse tre formene kan bli sett på som sentrale innenfor vurdering i kroppsøving, ved at elevene skal oppleve en rettferdig vurdering som tar utgangspunkt i den enkelte eleven og dens forutsetninger. Det er også viktig at alle elever, uansett ferdigheter, respekteres som et likeverdig individ med like rettigheter, i tillegg til at egenskaper skal bli etterspurt og verdsatt som verdifulle bidrag i et solidarisk fellesskap (Jordet, 2020). For å sikre dette må man som lærer legge opp til inkluderende undervisning i form av innhold og metoder, men det er også viktig å legge til rette for dette under vurderinger.

3.2.5 Lærerens profesjonelle skjønn

Lærerens profesjonelle skjønn er en viktig faktor i vurdering, blant annet når det gjelder vekting av kompetansemål. «Enhver vurdering vil innebære noen grad av skjønn» (Evensen, 2020, s. 153). Dette er en sentral del av profesjonsutøvelsen til kroppsøvingslærere, og kan ikke bli erstattet av målbare faktorer. Kompetansemålene er ikke målbare som fysiske resultater i seg selv, som det ofte er i andre fag der man for eksempel kan ha skriftlige prøver. Det kan derfor være vanskelig å gi rettferdige vurderinger når det ikke finnes en felles standard. På den måten kan vurderingspraksisen bli ulik mellom hver enkelt skole og hver enkelt lærer, fordi det profesjonelle skjønnet blir såpass sentralt. Skjønnsmessig vurdering kan være mest utfordrende når det gjelder innsats og forutsetninger (Evensen, 2020, s. 153 - 154). Behovet for å bruke profesjonsfellesskapet blir dermed stort, på grunn av at faget mangler tydelige, felles standarder når det gjelder vurdering. Lærere skal utvikle en felles forståelse og vurderingspraksis ved bruk av samtaler og diskusjoner i profesjonsfellesskap (Evensen, 2020, s. 154). Som lærer i kroppsøving må man altså samhandle med de andre kroppsøvingslærerne på skolen, og eventuelt andre skoler, for at vurderingene skal bli gitt på likt grunnlag og være så rettferdige som mulig.

I bokkapittelet «Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering», skriver Jens E. Birch (2021, s. 148) at det er «lærerens personlige profesjonelle skjønn som er mest kvalifisert for vurdering, ikke den distanserte betrakter med målemetoder som kan minne om en eksamensform». Dermed mener han at kroppsøvingslærernes subjektive vurdering, med sine fordommer, er den mest rettferdige måten til å gi vurderinger i kroppsøvingsfaget. Læreren med mest mulig fordommer, eller erfaringer med elevene, og perspektiver på elevene er best mulig i stand til å vurdere objektivt og rettferdig, selv uten målbare tester eller prøver. I stedet for å prøve å kvitte oss med fordommene, mener Birch (2021, s. 163), at vi heller bør prøve å skaffe oss så mange som mulig, i henhold til Gadammers filosofiske hermeneutikk. Lærerens fordommer kan gjøre det mulig å forstå elevene best mulig, og gjør det mulig å vurdere rettferdig, siden vurdering ifølge Birch (2021, s. 163), er en forståelsesprosess. Dermed blir lærerens profesjonelle skjønn helt avgjørende i profesjonsutøvelsen, og bør stoles på når det gjelder vurdering. Ved å stole på sin skjønnsmessige profesjonsutøvelse, kan kroppsøvingslæreren vurdere hva som er etisk relevante forskjeller og likheter, og dermed gi karakterer som er så rettferdige som mulig (Birch, 2021, s. 164).

3.2.6 Bør det være karakter i kroppsøving?

Vinje et al. (2021) diskuterer muligheten for en rettferdig karaktersettingspraksis i kroppsøving i kapitlet «Bør karakteren avskaffes i kroppsøving» i boka «Didaktiske utfordringer i kroppsøving». De legger vekt på at forholdet mellom elevenes innsats og forutsetninger på den ene siden, og grunnlaget for karaktersetting på den andre siden, lenge har vært omdiskutert og er vanskelig å balansere på riktig måte (Vinje et al., 2021, s. 166). Dermed kan det være vanskelig å vite hvor mye innsats og forutsetninger skal ha å si for karakteren. De undersøker videre mulighetene for en god og rettferdig vurdering, og konkluderer med at det er store svakheter ved karaktergivningspraksisen som det legges opp til ved innføringen av fagfornyelsen. Svakheterne som nevnes, er at «det er manglende samsvar mellom formuleringer i læreplan i kroppsøving, ordlyd i retningslinjer for vurdering og lærernes faktiske muligheter for å utvikle og gjennomføre en rettferdig karaktersettingspraksis» (Vinje et al., 2021, s. 185). Derfor antyder de at tallkarakter som vurderingsform i kroppsøving bør avskaffes midlertidig, i tillegg til at det må bli jobbet med å utvikle nye retningslinjer og føringer som samsvarer med hvordan den faktiske vurderingspraksisen er ute i skolene. Det må her presenteres klare kriterier som alle kan forstå, i tillegg til å gi lærerne regeltolkninger som kan legge til rette for en god og ensartet forståelse for, og opplæring i, karaktersettingsprosessen (Vinje et al., 2021, s. 188).

Ove Olsen Sæle, Jakob Gyving & Gunn Engelsrud (2021) har skrevet et debattinnlegg på Utdanningsnytt, som et svar til Vinje et al. (2021) sine meninger om at karakteren i kroppsøving bør fjernes. Debattartikkelen har tittelen «Selvsagt skal det være karakterer i faget kroppsøving», og de gir uttrykk for at utfordringene med vurdering i kroppsøving ikke kan løses ved å fjerne karakteren, men at det heller må til andre løsninger. Sæle et al. (2021) er enige med Vinje et al. om at faglig vurdering vil inneholde en form av lærerens profesjonelle skjønn og at det er stor usikkerhet rundt retningslinjene som gjelder for vurdering i faget, og at dette bidrar til urettferdig vurdering. Likevel mener Sæle et al. (2021) at kroppsøving er et læringsfag på lik linje med andre fag, og at det derfor må være vurdering med karakter på lik linje med andre fag. Dette innebærer at elevene skal lære i faget, i ulik grad, og at vurderingen i faget skal relateres til læring. Samtidig poengterer de at dagens urettferdige karaktersettingspraksis sannsynligvis har sammenheng med at en del lærere bruker utdaterte vurderingspraksiser, for eksempel bruk av tester, som vurderingsgrunnlag. Dette vil slå urettferdig ut hos elevene, siden det hverken tas hensyn til

forutsetninger, innsats, progresjon eller følelse av mestring. Hovedpoenget til Sæle et al. (2021), synes å være at selv om karaktersetting i kroppsøving kan virke urettferdig, er det viktig at det er karakterer i kroppsøving for å beholde det som et læringsfag. «Den utdannede kroppsøvingslærer er fremst av alt en profesjonell pedagog som skal være i stand til å vurdere elevene utfra fagets læringsmål, de vurderingskriterier som gjelder, og på grunnlag av sitt profesjonelle blikk og vurderingsevne» (Sæle et al., 2021). Det må heller tas tak i hvordan vurderingen foregår og hva som vurderes i forhold til aktivitetene som gjennomføres, enn at man skal ta bort karakteren i faget.

4. Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for de metodiske valgene som er gjort i planleggingen, gjennomføringen og etterarbeidet av forskningen, med vekt på innsamlingen og analyseringen av datamaterialet. Hvordan forskningsprosessen har vært med tanke på rekruttering og utvalg til intervju, arbeid med intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene, samt etterarbeid med transkribering, koding og analysering av datamaterialet vil bli beskrevet. I tillegg vil det rettes et kritisk blikk mot kvaliteten på forskningen der de etiske vurderingene som er tatt vil beskrives.

4.1 Valg av forskningsmetode

Metoden som blir valgt skal fortelle oss noe om hvordan man kan gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Metode bør velges ut ifra hvilken metode vi mener egner seg best til å belyse spørsmålet eller problemstillingen på en best mulig måte (Dalland, 2020, s. 53), men også hva som er praktisk gjennomførbart (Dalland, 2020, s. 56).

I denne masteroppgaven vil et utvalg ungdomsskoleelever sine meninger om karaktervurdering i kroppsøving bli utforsket. Med bakgrunn i valgt problemstilling og forskningsspørsmål har jeg derfor valgt å bruke en kvalitativ metode, som tar sikte på å fange opp mening som ikke lar seg tallfeste eller måle. Jeg ønsker å gå i dybden på temaet og utforske elevenes refleksjoner og erfaringer rundt summativ vurdering i kroppsøving, og derfor er det en kvalitativ metode som egner seg best, siden målet er å få frem mange opplysninger om få undersøkelsesenheter, noe som er et sentralt kjennetegn ved kvalitativt orienterte metoder (Dalland, 2020, s. 54 – 55). Kvalitative metoder er fleksible, som vil si at det tillates større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Dette er gunstig i min forskningsoppgave, så jeg kan stille åpne spørsmål der deltakerne står fritt til å besvare med egne ord og refleksjoner. Dermed kan svarene bli mer grundige og begrunnede enn ved for eksempel en spørreundersøkelse der det er gitt svaralternativer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17 – 18).

4.1.1 Semistrukturerte intervju av elever

Kvalitative intervju ble i denne masteroppgaven vurdert som den mest hensiktsmessige metoden. Ved å bruke intervju som metode, får informantene en større frihet til å uttrykke seg enn et strukturert spørreskjema tillater. I tillegg vil menneskers erfaringer og oppfatninger komme frem på en best mulig måte (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Intervjueren og den som blir intervjuet er sammen om å produsere kunnskap, og derfor blir samspillet mellom disse viktig (Dalland, 2020, s. 65 – 66). Ved å forstå og tolke det som blir sagt, kan intervjueren komme frem til gode funn som kan analyseres og bidra til å gå i dybden på det valgte temaet.

Et semistrukturert intervju «har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Her har forskeren muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål basert på svarene som mottas i intervjuet, og det blir mer en dialog enn rene spørsmål og svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Dermed kan man utforske de synspunktene som oppfattes som mest interessante for problemstillingen mer i dybden, som er noe jeg ønsker å gjøre når jeg intervjuer elevene om summativ vurdering i kroppsøving.

4.2 Forarbeid

Før datainnsamlingen startet, satte jeg meg grundig inn i temaet, ved å lese relevant litteratur og tidligere forskning innen fagfeltet. I forberedelsesfasen ble det også brukt tid på fordypning i ulike datainnsamlingsmetoder, og det ble konkludert med at kvalitativt intervju var den best egnede metoden for dette prosjektet. Dermed kunne arbeidet med utviklingen av prosjektet sin intervjuguide starte. Før selve intervjuene ble gjennomført, måtte det søkes til Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) for godkjenning. Søknaden ble godkjent den 18. oktober 2023 (vedlegg 1).

4.2.1 Intervjuguide

I følge Thagaard (2018, s. 95), må det planlegges godt når ved utforming av intervjuguiden, slik at man både kan stille spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet, men også være fleksibel overfor intervjupersonens utsagn. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 80 – 81) anbefaler å dele spørsmålene i intervjuguiden inn i flere kategorier, der man først begynner med en *innledning* der forskeren presenterer seg selv, i tillegg til å informere om prosjektet og hva det vil si for informanten å delta. Deretter bør intervjuet starte med *faktaspørsmål* med enkle svar, der det skal etableres en relasjon og et tillitsforhold til informanten. Neste kategori er *introduksjonsspørsmål*, der temaet som skal belyses i intervjuet skal introduseres. Deretter setter man i gang med hoveddelen av intervjuet, der man kan stille *overgangsspørsmål* som er en forbindelse mellom introduksjonen og *nøkkelspørsmålene*, som er kjernen i intervjuguiden. Dette er den største delen, og her er det ønskelig å komme fram til ting som krever utdyping og har en viktig forbindelse med problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Deretter kan man stille eventuelle *kompliserte eller sensitive spørsmål*, men disse bør stilles med varsomhet og bør unngås hvis de ikke er nødvendige for undersøkelsen. Siste kategori er *avslutning*, og her runder man av intervjuet på en ryddig måte med rom for avsluttende kommentarer, og åpner for at informanten kan komme med innspill dersom man har noe på hjertet som man ikke har fått fram i løpet av intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80 – 81).

Intervjuguiden (vedlegg 3) til denne masteroppgaven har i stor grad fulgt Christoffersen og Johannessen (2012, s. 80 – 81) sine anbefalinger til inndeling av spørsmål i kategorier. Intervjuguiden starter med en innledning med presentasjon av prosjektet, i tillegg til at det understrekes at intervjuet er basert på frivillighet, at det er anonymt og at forskeren har taushetsplikt. De første spørsmålene i intervjuet er enkle spørsmål om karakterer generelt og kroppsøving generelt, før det kommer et overgangsspørsmål som kombinerer karakterer og kroppsøving. Deretter kommer hoveddelen med nøkkelspørsmål, som er delt inn i to ulike temaer. Disse spørsmålene utgjør den klart største delen av intervjuguiden, og har en klar forbindelse til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Til slutt kommer avslutningen, der det er to spørsmål som sammenfatter intervjuet og gir informanten mulighet til å tilføye noe som man mener er relevant. Det er ingen såkalte kompliserte eller sensitive spørsmål i intervjuguiden, da det ble vurdert at det ikke er nødvendig for undersøkelsen.

4.2.2 Inklusjonskriterier og utvalg av informanter

Inklusjonskriteriene for informantene i studien, er at de må være ungdomsskoleelever på normalskolen i Norge, og må ha blitt vurdert med karakterer i kroppsøvningsfaget, altså at de ikke har fritak fra vurdering. Jeg tok kontakt direkte med kroppsøvningslærere som jeg tidligere har hatt i praksis, på to ulike ungdomsskoler i Norge, og spurte om jeg kunne komme på besøk til klassene deres for å informere om prosjektet og rekruttere informanter.

«Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (Tjora, 2017, s. 130). Ved datainnsamling til forskningsoppgaver, er hovedprinsippet å samle informasjon til det ikke lenger er ny informasjon å hente. Utvalget handler om valg av informanter til prosjektet, og i praksis ligger utvalgsstørrelsen på under 15 informanter i kvalitative studentprosjekter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 56 – 57). «Det finnes en rekke ulike utvalgsstrategier, og i kvalitative prosjekter er hensiktsmessighet det rådende prinsippet» (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 57). Forskeren må derfor velge strategi ut ifra hva hen anser som mest formålstjenlig for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I denne oppgaven er det benyttet et strategisk utvalg, hvor jeg som forsker velger personer som har bestemte kunnskaper eller erfaringer som er relevante for temaet (Dalland, 2020, s. 79). I denne masteroppgaven er det erfaringer med og synspunkter om karaktervurdering i kroppsøving som er relevant, og derfor er det valgt å fokusere på 10. klassinger, siden de har mer enn to års erfaring med å bli vurdert med karakter i kroppsøving. I tillegg er det sannsynlig at 10. klassingene er de som er mest opptatt av karaktervurdering siden de nært forestående skal få en standpunktskarakter i faget. Dermed har de best mulig forutsetninger for å uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet, som Tjora (2017, s. 130) legger vekt på. Måten utvalget blir gjort på, er at intervjueren besøker 10. trinn på to ulike ungdomsskoler og informerer om prosjektet, og samtidig spør om hvem som vil delta. Det er ønskelig med seks informanter, og dersom flere enn seks melder seg, vil de seks første som meldte seg bli valgt. Grunnen til at det er ønskelig med seks informanter, er at det ikke er ønskelig med et for stort antall personer siden intervjuet sikter mot å gå i dybden, men man ønsker også å ha mange nok til å få tilstrekkelig med velbegrunnet informasjon. Grunnen til at jeg ønsker å gjennomføre intervjuer på to ulike ungdomsskoler, er at det kan bidra til at resultatene kan bli mer representative, siden man i større grad kan unngå at svarene til

elevene er farget av en enkelt lærer sin undervisnings- og vurderingspraksis. Dette kan det være større fare for dersom alle elevene jeg intervjuer har samme lærer i kroppsøvfingsfaget.

4.2.3 Informasjon til informanter

Ifølge Dalland (2020, s. 82), er det viktig å forberede nøye hvordan informasjonen til informantene skal gis. Her er det viktig å være formell, og følge de etiske krav som må inngå i en slik henvendelse. Informert samtykke er ett av kravene, og handler om at de som skal delta får informasjon, og at de virkelig forstår hva det innebærer å delta. I tillegg har de som deltar krav på anonymitet, og intervjueren har taushetsplikt, som man også må informere om.

I dette prosjektet vil det bli gitt informasjon til informantene i form av et informasjonsskriv (vedlegg 2). Informasjonsskrivet er sendt inn til Sikt, og vurdert som godkjent (vedlegg 1). I dette skrivet er alle punktene nevnt i forrige avsnitt gjort rede for. Det blir i tillegg gitt informasjon om tema, hvilken oppgave jeg skriver, formål med prosjektet, hvorfor de blir spurt om å delta, frivillighet og hvordan personopplysninger blir oppbevart og behandlet. I tillegg blir det i dette skrivet gitt informasjon om institusjonen jeg studerer ved og hvem som er veileder. Før selve intervjuet starter vil samme informasjon bli presisert, med vekt på problemstilling, formålet med studien og rettighetene informanten har, blant annet frivillighet, anonymitet og at forskeren har taushetsplikt. Dette blir gjort for å sikre seg at informanten har forstått hva det innebærer å delta, samtidig som å bygge en fortrolighet og tillit, noe som kan være viktig for å få ærlige og reflekterte svar. Det er spesielt viktig at informanten vet at hen kan trekke seg når som helst uten å måtte gi noen begrunnelse.

Informantene fikk også tilsendt intervjuguiden (vedlegg 3) samtidig som vi avtalte tidspunkt for intervjuet, minimum tre dager i forkant av selve intervjuet. Dette gjorde jeg for at informantene skulle ha mulighet til å forberede seg til intervjuet, men jeg presiserte at det ikke var noe krav om at de måtte forberede seg. Sistnevnte gjorde jeg for å unngå å legge unødvendig press på informantene.

4.2.4 Pilotintervju

Før gjennomføringen av intervjuene, ble det gjennomført et pilotintervju. Dette ble gjort for å teste ut om spørsmålene i intervjuguiden min fungerte greit, med tanke på formuleringer av spørsmål og rekkefølgen, men også for å teste at diktafon og nettskjema fungerte og for å forsikre meg om at jeg kunne å bruke det på en god måte. Etter gjennomføringen av pilotintervjuet ble det besluttet å endre på formuleringen av ett spørsmål, grunnet fare for misforståelse, da dette kunne være litt vanskelig å forstå eller tolke. Det opprinnelige spørsmålet var «Hvilke erfaringer har du med vurdering i kroppsøving?». Her valgte jeg å bytte ut «erfaringer» med «opplevelser», i samråd med personen jeg hadde pilotintervjuet med. Jeg fikk også erfare at jeg kan stille flere oppfølgingsspørsmål, blant annet for å forsikre meg om at informanten har forstått spørsmålet, og at jeg hadde forstått svaret deres på riktig måte. Jeg la også merke til at mange av oppfølgingsspørsmålene jeg stilte i stor grad var ledende, så det er også noe jeg vil tenke over i gjennomføringen av intervjuene. Resterende spørsmål fungerte fint, og jeg valgte også å beholde opprinnelig rekkefølge på spørsmålene, siden det ble en god og naturlig flyt i gjennomføringen av pilotintervjuet.

4.3 Gjennomføring av intervju

«Et overordnet mål for intervjusituasjonen er at vi skaper en tillitsfull og fortrolig atmosfære» (Thagaard, 2018, s. 99). Man må etablere en god kontakt med den man skal intervju, slik at hen oppmuntres til å gi fyldig informasjon om de temaene som man ønsker informasjon om. Kontakten må etableres på en måte som fører til at intervjupersonen føler seg trygg og har lyst til å dele sine erfaringer og synspunkter med intervjueren. Man kan signalisere åpenhet når man gir utdypende kommentarer til utsagnene som intervjupersonen kommer med, og dette kan få intervjupersonen til å uttrykke sin mening mer presist (Thagaard, 2018, s. 99 – 100). I mine intervju forsøkte jeg å lage en trygg situasjon ved at jeg viste takknemlighet for at intervjupersonen valgte å stille opp til intervju. I tillegg viste jeg sympati og interesse ved å komme med utdypende kommentarer til utsagnene deres og stilte oppfølgingsspørsmål for å gi de muligheten til å utdype påstandene sine.

Når man skal gjennomføre et intervju, er forholdene rundt intervjuet viktig, og kan bety mye for kvaliteten på samtalen (Dalland, 2020, s. 87). Det er viktig at man ikke blir forstyrret i

samtalen, og derfor er det gunstig med et lukket rom. Jeg har valgt å gjøre intervjuene på skolen i skoletida, og brukte et grupperom. Dermed fikk vi gjennomført intervjuene på et lukket rom der vi ikke ble forstyrret, i tillegg til at det var på en kjent arena der intervjupersonen kunne føle seg trygg og avslappet. Når man er trygg og avslappet, kan det tenkes at man svarer mer ærlig på spørsmålene man blir stilt, noe man ønsker under et intervju.

Før jeg satte i gang med intervjuet, valgte jeg også å informere en gang til om hva som var formålet med oppgaven og gjentok at intervjuet er anonymt og at jeg har taushetsplikt. Dette gjorde jeg for å sikre meg at den informasjonen jeg hadde gitt på forhånd, var forstått slik den var ment. Dette er gunstig for å skape en felles forståelse av hensikten med intervjuet (Dalland, 2020, s. 85). Jeg informerte også om hvorfor jeg trengte å ta lydopptak, og hvordan dette lydopptaket blir tatt vare på. Jeg fortalte at det er bare jeg som skal høre lydopptaket, og at det blir slettet når jeg har transkribert intervjuet. Jeg fortalte også om hvor viktig det var å gjøre dette på en ordentlig måte med tanke på forskningsetikk, og opplevde en større trygghet og troverdighet på grunn av dette. Jeg presiserte også før intervjuet startet at jeg ikke var ute etter noen spesielle svar og at det er ingen fasitsvar, men at jeg heller ønsker at informantene deler fritt fra egne tanker og opplevelser. Dette kunne også bidra til en større trygghet for informantene, ved at de visste at de i større grad kunne fortelle om og stole på egne meninger og erfaringer.

Det er, ifølge Tjora (2017, s. 166), en hovedregel at man bør benytte lydopptak i intervjuer, og det gir oss en visshet om at vi får med oss det som blir sagt, mens vi kan konsentrere oss mer om deltakerne som snakker. Det fasiliterer dermed for god kommunikasjon og flyt i intervjuet, og det er enklere å kunne stille oppfølgingsspørsmål og be om utdypning og konkretisering der det trengs. Jeg tok heller ingen notater i løpet av intervjuet, fordi jeg ville være mer til stede i situasjonen, og ha best mulig forutsetninger til å stille gode oppfølgingsspørsmål. I situasjoner der man gjør notater i løpet av intervjuet, blir omfanget av data redusert, ifølge Thagaard (2018, s. 112). Det er distraherende å gjøre omfattende notater under et intervju, da man må avbryte samtalen for å notere, og man får ikke med seg nøyaktig det informanten sier, noe som kan være viktig for formulering av eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Det er også viktig å opplyse informantene om hvordan opptakene blir oppbevart, hvordan de skal brukes og når de skal slettes (Tjora, 2017, s. 167). I mine intervjuer ble dette fulgt, da

det ble opplyst i forkant av hvert enkelt intervju om at appen *diktafon* ble brukt på mobiltelefonen min, der lydopptaket ble direkte overført til skyen *nettskjema*. Jeg forklarte også at på nettskjema kan jeg spille av lydfilene, og jeg forklarte at jeg ville slette lydfilene når intervjuene var transkribert, altså gjort om til tekst.

4.4 Arbeid med datamaterialet

Det ble gjort en løpende transkribering av lydopptakene av intervjuene etter hvert gjennomførte intervju. Etter at alle intervjuene var gjennomført, ble hvert enkelt intervju grundig gjennomgått, og datamaterialet ble kategorisert. I dette delkapittelet vil arbeidet med transkriberingen og analysen bli grundigere beskrevet.

4.4.1 Transkribering

Ved bruk av dybdeintervjuer anbefaler Tjora (2017, s. 173) bruk av lydopptak og fullstendig transkribering av materialet i etterkant. Dalland (2020, s. 95) støtter at fullstendig transkripsjon av materialet er viktig, og forklarer at det handler om å skrive ned ord for ord det som er sagt. Tjora (2017, s. 173) mener også at det vil være fornuftig å være litt mer detaljert når man transkriberer enn det man tror er nødvendig. For eksempel om informantene leter etter ord eller sliter med å ordlegge seg, kan dette indikere at de er usikre. Det er ikke sikkert at dette har betydning i analysen, men det vil være bedre å ha det med og eventuelt droppe det senere (Tjora, 2017, s. 173 – 174). Jeg har derfor transkribert alt som ble sagt av informantene ordrett, inkludert småord, som for eksempel «eh», selv om de egentlig ikke har betydning for innholdet og meningen i setningene.

Det viktigste tapet fra selve intervjuet til transkripsjonen er, ifølge Tjora (2017, s. 174 – 175), tapet av visuelle ledetråder og informasjon om stemningen i løpet av intervjuet. «Når man leser en transkribert tekst fra et intervju man selv har vært med på, er man straks tilbake i situasjonen og ser for seg kroppsspråk og uttrykk som hørte situasjonen til» (Tjora, 2017, s. 175). Dermed blir ikke tapet av informasjonen om stemningen like stort, siden man kan huske relativt mye om hvordan stemningen var når man skal analysere transkriberingen.

«Ofte må man vurdere om det er aktuelt å bruke dialekter eller *normalisere* transkripsjoner» (Tjora, 2017, s. 174). Vi kan som en hovedregel transkribere på bokmål eller nynorsk, men det er viktig å være observant på at spesielle dialektord kan ha særegen betydning, og må derfor vurderes å bli tatt med. Intervjuene knyttet til denne masteroppgaven er transkribert på bokmål, så jeg har dermed normalisert transkripsjonene. Jeg kan dialekten til informantene såpass godt, at jeg kunne oversette aktuelle dialektord til riktig betydning på bokmål. Alle transkripsjonene har jeg skrevet selv, og det var en tidkrevende prosess. Transkripsjonene ble gjort så tidlig som mulig etter intervjuene, for at det skulle være så ferskt som mulig. Hvert intervju ble mellom 6 og 10 sider med tekst.

4.4.2 Arbeid med analyse og koding

«Analysen skal hjelpe oss til å finne ut av hva intervjuet har å fortelle. I tolkningen søker vi meningen i det vi har fått vite» (Dalland, 2020, s. 94). Den kvalitative analysen har som mål å gjøre det mulig for leseren å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten å selv måtte gå gjennom dataene som er generert gjennom prosjektet. Det er i analysefasen forskeren må bruke sin intellektuelle kapasitet og kreativitet, og det krever mye intenst tankearbeid og en evne til å arbeide systematisk. Mye av potensialet til kvalitativ forskning ligger i analysen, og det er her mange prosjekter svikter og ender opp i en samling anekdoter (Tjora, 2017, s. 195).

Koding er første steg i analysen (Tjora, 2017, s. 197). En kode er ofte et ord eller en frase som oppsummerer en del av den aktuelle teksten (Ringdal, 2018, s. 254). I arbeidet med koding skal man finne meningsbærende elementer i materialet, og forskeren vil skille ut det som er relevant for problemstillingen. Her blir det foretatt en systematisk gjennomgang av materialet, og man identifiserer tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om hovedtemaene man har valgt. Her velger man koder som angir hva slags informasjon tekstelementet gir (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). Kodingen ble gjennomført rett i etterkant av transkripsjonen av intervjuene, ved å lese grundig gjennom alt datamaterialet i sin helhet, og notere ned koder som setter ord på viktige funn med utgangspunkt i dataen.

I selve analysen er det valgt å benytte en tematisk analyse, som skal benyttes til å identifisere, analysere og beskrive mønster i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 6).

Dette er en fleksibel teoretisk tilnærming som blir benyttet til å analysere kvalitative data (Braun & Clarke, 2006, s. 4). Den tematiske analysen blir delt inn i seks trinn, som jeg fulgte i analyseprosessen i dette prosjektet. I første trinn skal man bli kjent med datamaterialet. Her skal datamaterialet transkriberes, og man skal lese grundig gjennom alt, og lete etter mening og mønster. I andre trinn skal man begynne å generere de første kodene. Dette er den første listen med ideer om hva som er interessant i innholdet i dataene. I det tredje trinnet skal man lete etter og identifisere temaer som man kan sortere kodene i. Man analyserer kodene og vurderer hvordan ulike koder kan skape et overordnet tema. I det fjerde trinnet skal man gå gjennom temaene med et kritisk blikk, og vurdere om noen er problematiske og bør endres, om noen bør brytes ned til flere undertemaer og om intervjuer som er plassert under et tema faktisk passer inn der. I femte trinn skal man definere temaene og gi dem navn. Man skal også beskrive temaene som har blitt identifisert og navngitt, slik at leseren forstår hva det handler om. I den sjette og siste fasen skal man produsere rapporten. Her finner man og legger inn gode og passende sitater. Analyseteksten må være mer enn bare beskrivelse av dataene, men også argumentere for at dataene og sitatene passer til forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006, s. 15 - 23).

4.5 Etiske vurderinger

Når man skal gjøre et forskningsarbeid må man følge flere etiske regler, og ta vurderinger ut ifra hva som er etisk riktig. Jeg intervjuer ungdommer i stedet for voksne, og da blir det noen ekstra vurderinger man må gjøre. Jeg søkte til Sikt for å få godkjent studien og formålet med den, og ventet med å starte med gjennomføringen av intervju til søknaden var godkjent. I Dallands (2020, s. 167 - 175) bok «Metode og oppgaveskriving» beskrives flere etiske vurderinger som må vurderes i et forskningsprosjekt, blant annet anonymitet, taushetsplikt og informert, frivillig samtykke.

4.5.1 Anonymitet

Anonymitet vil for mange være en forutsetning for å delta, og er noe jeg vil sørge for å ivareta i min masteroppgave. Det skal på ingen måte være mulig å spore opp opplysninger

om informantene og skolene de går på, hverken gjennom navn eller personnummer, eller indirekte gjennom bakgrunnsvariabler. Ved bruk av lydopptak, som blir benyttet i denne masteroppgaven, vil man kunne gjenkjennes, og de må derfor slettes eller makuleres når prosjektet avsluttes, hvis det ikke er inngått en avtale om gjenbruk (Dalland, 2020, s. 172). Jeg har ikke behov for å bruke lydopptakene opp igjen, og derfor ble de slettet etter at jeg transkriberte intervjuene.

4.5.2 Taushetsplikt

Tett knyttet til dette, er taushetsplikt. Forskere har taushetsplikt om opplysningene de får gjennom undersøkelsene, og jeg vil derfor plikte meg til å hindre at andre får adgang til den taushetsbelagte informasjonen jeg får gjennom prosjektet. Jeg skal også bare bruke opplysningene jeg får, slik de er nødvendige for forskningsarbeidet og ikke til noe annet. Taushetsplikten gjelder også overfor medstudenter, veiledere og lærere som ikke deltar i det samme prosjektet. Jeg kan derfor ikke bringe videre opplysninger fra prosjektet mitt, uten å sørge for at personopplysningene er fullstendig anonymisert (Dalland, 2020, s. 173).

4.5.3 Informert, frivillig samtykke

En annen viktig faktor innen forskningsetikk er informert, frivillig samtykke. Dette betyr at informasjonen er virkelig oppfattet av informanten, og at vedkommende forstår betydningen av frivillighet. Forskeren må derfor bruke tid på å forklare hva det innebærer å delta, i tillegg til informasjon om blant annet hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig, forskers kontaktopplysninger, og hva formålet med prosjektet er og hva opplysningene skal brukes til (Dalland, 2020, s. 173 – 174). Jeg vil også presisere overfor informantene at de kan trekke seg når som helst så lenge studien pågår uten at de må oppgi grunn, i tillegg til at alle opplysninger slettes når prosjektet avsluttes. Jeg vil skaffe skriftlig samtykke med informantene, inkludert signatur fra foresatt.

4.5.4 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter

I følge Thagaard (2018, s. 26), er de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne, et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Forskeren har et ansvar for å unngå at deltakerne blir utsatt for fysisk skade eller andre urimelige belastninger som følge av forskningen. Det har sammenheng med at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og respektere deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse. Forskeren må altså tenke gjennom hvordan man kan beskytte deltakerne mot uheldige virkninger av å være med i et forskningsprosjekt, og i dette tilfellet vil det viktigste være å sikre anonymitet, taushetsplikt og informert, frivillig samtykke.

4.5.5 Intervjuer med barn

Når man intervjuer barn, må man ta noen ekstra vurderinger i forhold til forskningsetikk. I rekrutteringen av informanter, måtte jeg derfor sende med de interesserte elevene et informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldrene, som de måtte lese gjennom, godkjenne med en signatur og levere tilbake til meg. Dette måtte være på plass før intervjuene kunne starte.

I selve intervjuet kan det være lett å overse at barn og voksne lever i forskjellige sosiale verdener. Det er et skjevt maktforhold mellom barnet og den voksne, og det blir dermed nødvendig å unngå som intervjuer å bli assosiert med en lærer og ikke får barnet til å tro at det bare finnes ett riktig svar på spørsmålene som stilles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Både i rekrutteringsprosessen til intervjuene og før selve intervjuene startet, var jeg derfor tydelig at jeg her var ute etter elevenes subjektive meninger og erfaringer med karaktervurdering i kroppsøving, og at jeg ikke var ute etter noen bestemte svar. Dette kunne bidra til at informantene snakket med større grad av frihet ut ifra egne meninger, og ikke prøvde å finne svarene de trodde at jeg som intervjuer ville ha.

I tillegg er det viktig å bruke alderstilpassede spørsmål. Man bør unngå lange og komplekse spørsmål, i tillegg til å stille mer enn ett spørsmål om gangen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Mine spørsmål ble utformet rettet mot ungdommer på 10. trinn, ved at det ble brukt relativt enkle og korte formuleringer, og ord og begreper som de var kjent med i en kroppsøvingskontekst.

4.6 Kvalitet

Når man samler inn data, stilles det to sentrale spørsmål knyttet til kvaliteten; det er hvor pålitelige og relevante de er, som vurderes gjennom henholdsvis reliabilitet og validitet. I tillegg har jeg også valgt å belyse begrepet generaliserbarhet i dette delkapitlet.

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelige dataene er, altså om man kan stole på dem. Dette er et grunnleggende spørsmål i all forskning. Reliabilitet knyttes til hvor nøyaktig undersøkelsens data er, både hvilke data som brukes, måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Det handler også om at målinger må utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer skal angis (Dalland, 2020, s. 43). «Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Dette har å gjøre om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Informantene jeg har intervjuet virket ærlige og svarte ut ifra egne meninger, men det kan tenkes at andre spørsmål av en annen forsker innenfor samme tema kunne gitt andre svar og funn. Likevel ville hovedfunnene sannsynligvis vært de samme. Ved bruk av en kvalitativ metode i form av intervju med elever, kan man ikke garantere at gjentatte målinger med samme metode vil gi samme resultat, siden utvalget av informanter er lite, og ulike elever vil naturligvis gi ulike svar basert på sine erfaringer og refleksjoner. Mitt arbeid leter heller ikke etter en objektiv sannhet som der man garantert får samme resultater ved gjentakelse, men det leter heller etter elevenes subjektive sannhet gjennom deres erfaringer og refleksjoner (Ringdal, 2018, s. 103).

4.6.2 Validitet

Validitet handler om hvor godt, eller relevant, data representerer et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Man kan også bruke begrepet *gyldighet*. Begrepsvaliditet er

sentralt innenfor validitet, og dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene. I noen tilfeller kan man avgjøre om indikatorer er valide eller ikke, gjennom å bruke sunn fornuft, mens i andre tilfeller må det gjennomføres mer systematiske validitetstester, der det ikke er like lett å avgjøre om indikatorer er valide (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Ringdal (2018, s. 103) skriver at høy validitet vil si at en faktisk måler det en vil måle, og at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. I denne oppgaven måler jeg det jeg vil måle, så sant spørsmålene mine er gode nok til å fange opp det jeg ønsker. Dette skjer ved at jeg intervjuer elever, og får frem deres erfaringer og refleksjoner rundt karaktervurdering i kroppsøving, noe som er formålet med forskningen.

Man kan også skille mellom intern, eller indre og ytre validitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). «Indre validitet betyr at eksperimentet er utført på en forsvarlig metode, slik at slutningen om årsakssammenheng er gyldig under de kontrollerte undersøkelsesbetingelsene» (Grønmo, Dahlum & Svartdal, 2024). Dersom denne årsakssammenhengen også kan generaliseres til reelle samfunnsmessige situasjoner, har eksperimentet også høy ytre validitet (Grønmo et al., 2024). Tilbakemeldingene jeg har fått på masterseminar av medstudenter og andre veiledere, kan ha vært med på å styrke den indre validiteten, ved at jeg har i større grad har reflektert rundt og tatt til meg innspill om flere ulike deler av studien, men spesielt om spørsmålene til intervjuet. Piloteringen av intervjuet kan på samme måte ha vært med på å styrke den indre validiteten, ved at jeg fikk tilbakemeldinger på spørsmålsstilling fra en annen person, noe som kan bidra til at jeg i større grad kan sikre at jeg måler det jeg ønsker å måle gjennom intervjuene.

Vi kan, ifølge Thagaard (2018, s. 189) styrke validiteten av et prosjekt ved å legge vekt på transparens, som kan forklares med teoretisk gjennomsiktighet. Det vil si at vi beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene våre, og viser til hvordan analysen gir et grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet frem til. Jeg vil som forsker forsøke å være transparent ved å begrunne valg i både forarbeid, selve datainnsamlingen og i etterarbeidet og analysen. Ved å være transparent vil jeg kunne gi leserne muligheten til å vurdere kvaliteten på forskningen som er gjort.

4.6.3 Generaliserbarhet

«Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). En eller annen form for generalisering er ifølge Tjora (2017, s. 238), et eksplisitt eller implisitt mål innenfor det meste av samfunnsforskningen. I min forskning med seks informanter er det vanskelig å kunne si at resultatene er generaliserbare, fordi andre 10. klassinger kan ha helt andre meninger og opplevelser enn det som framkommer i min masteroppgave. Likevel kan meningene til elevene jeg intervjuet være et godt bilde på hva elever mener om karaktervurdering i kroppsøving, og de kan til en viss grad være representative for 10. klassinger, siden det kom fram mange ulike synspunkter om karaktervurdering i kroppsøving. Funnene mine samsvarer til en viss grad med annen forskning, og dette kan styrke troen på at mine funn er representative.

4.6.4 Vurderinger av reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i kvalitativ forskning

Ifølge Ringdal (2018, s. 247) er det omdiskutert om disse tre begrepene har relevans for kvalitative data. Grunnen til dette er at begrepene er nært knyttet til kvantitativ måling, og derfor kan begrepene *troverdighet* og *bekreftbarhet* ofte foretrekkes foran reliabilitet og validitet, mens *overførbarhet* kan foretrekkes foran generaliserbarhet. Hvis en undersøkelse er utført på en tillitsvekkende måte, kan man si at den er troverdig, og dette er det lettere å argumentere for i min studie. Jeg kan, som nevnt i kapittel 4.6.1, ikke garantere at gjentatte målinger vil gi samme resultat som min undersøkelse, men jeg kan argumentere for at forskningen min er troverdig fordi den er gjennomført på en god måte der forskningsnormer blir fulgt. Bekreftbarhet blir knyttet til kvaliteten på tolkningene som blir gjort, og om innsikten som prosjektet gir, støttes av andre undersøkelser. Dette vil reflekteres rundt i diskusjonsdelen, der mine funn vil sammenlignes med funn fra tidligere forskning. Når det gjelder overførbarhet, vil det kunne sies at resultatene er overførbare hvis de kan gjelde i andre situasjoner eller andre steder (Ringdal, 2018, s. 247). Selv om utvalget i denne oppgaven er lite, vil det kunne argumenteres for at andre elever på andre skoler vil kunne

komme med lignende refleksjoner og ha lignende erfaringer med vurdering i kroppsøving. Dermed kan dataene være overførbare, selv om de ikke nødvendigvis er generaliserbare.

Selv om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i stor grad i statistisk forstand er uaktuelle i kvalitativ data, mener Ringdal (2018, s. 247 – 248) at begrepene likevel er nyttige, fordi de er innarbeidede og generelle begreper som er sterkt knyttet til å vurdere dataenes kvalitet. Referansen til disse innarbeidede og generelle begrepene går dermed tapt hvis man velger andre begreper, og derfor valgte jeg å bruke disse begrepene, selv om andre begreper, som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet kan være mer relevante for kvalitative undersøkelser.

5. Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere de sentrale funnene som kom frem i intervjuene. I kapittel 4.4.2 ble det presentert en metode på seks steg for å gjennomføre en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2008, s. 15 – 23), som best mulig kunne belyse oppgavens problemstilling; «*Hva mener ungdomsskoleelever om karaktervurdering i kroppsøvfingsfaget?*». Til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene er det utformet temaer som gir et godt blikk på hva analysen skal presentere. Disse temaene er også utgangspunkt for delkapitlene i dette kapitlet. Temaene er som følger:

- For eller mot karakterer i kroppsøving
- Grunnlag for vurdering
- Betydningen av forutsetninger
- Motivasjon
- Sammenheng med undervisvurdering

Jeg har valgt å gi elevene fiktive navn for å ivareta anonymiteten deres. Dermed vil det i analysen bli presentert sitater fra Anne, Bård, Christian, David, Elise og Frode. Navnene informantene har fått samsvarer med deres kjønn.

5.1 For eller mot karakterer i kroppsøving

Dette teamet ser på elevenes meninger om det bør være karakter eller ikke i kroppsøvfingsfaget. Elevenes grunngivninger om de mener det bør være karakterer eller ikke vil også bli sentrale, i tillegg til deres tanker om hvordan kroppsøvfingsfaget hadde vært hvis det ikke var karakter i faget og elevenes forslag til andre vurderingsformer.

5.1.1 Argumenter for og mot karakterer i kroppsøving

Elevene fikk spørsmål om hva de tenker om karakterer i kroppsøvfingsfaget, og om de ønsker karakterer eller ikke i faget. Da kom det fram mange ulike meninger om det bør være karakter eller ikke i kroppsøvfingsfaget, og flere ulike argumenter. Tre elever var for, to var

imot, mens Anne var usikker, og så både fordeler og ulemper med å ha karaktervurdering og ikke. På spørsmål om hun helst ville hatt eller ikke hatt karakter i kroppsøving hvis hun hadde fått bestemt, svarte Anne:

Jeg vet ikke helt, for det er jo bra å ha en vurdering for å bli motivert til å gjøre ting, men det er jo også at mange som kan føle at de ikke er gode nok, at de ikke er gode fysisk nok på en måte, på grunn av karakteren.

Anne ga også uttrykk for at det kommer an på hvilke elever skolen ønsker å ha, når det gjelder om det bør være karakterer eller ikke i kroppsøving. Hun gir videre uttrykk for at hvis skolen vil ha elever som oppfører seg, så bør det være karakterer. På spørsmål om hvordan hun ser for seg at en kroppsøvingstime hadde sett ut hvis det ikke hadde vært karakterer i faget, svarer hun: «*Da hadde ingen fulgt med, ingen hadde brydd seg, og da hadde det jo ikke vært verdt å ha hatt faget*».

Bård mener at det bør være karaktervurdering i kroppsøving, og støtter oppunder Anne om hvilken konsekvens det vil kunne ha å ikke ha karakterer i kroppsøving: «*Folk hadde ikke brydd seg like mye. Det hadde vært en mye, mye dårligere innsats og fått mindre ut av timene, i hvert fall*». Bård mener også at karakteren i kroppsøving er positiv å ha på andre måter: «*Fordi jeg mener det er bra til dra opp snittet, da. Det er ikke vanskelig å få en god karakter i gym. Men noen synes sikkert det, da*». På den måten mener han at karakteren kan være positiv for mange elever.

David er enig med Bård om at det bør være karakter i faget, og sier: «*Jeg vil helst ha karakter i kroppsøving jeg. For min egen del, for da tror jeg det blir vanskeligere for meg å ikke ta det seriøst*». David understreker at han synes at kroppsøving er et morsomt fag, og ønsker å ha en karakter å jobbe mot. På spørsmål om hvordan han hadde sett for seg elevens innsats og holdninger hvis det ikke hadde vært karakterer i faget, svarer David: «*Jeg tror noen hadde vært veldig seriøse og opprettholdt mye. Men så tror jeg flesteparten kanskje hadde tatt det litt mer useriøst og ikke gitt 100%*». Den samme informanten nevnte også noe som har tydelig sammenheng med dette tidligere i intervjuet, på spørsmål om hva han trodde var hensikten med karaktervurdering i kroppsøving:

Hvis det ikke hadde vært noen vurdering der, så føler jeg kanskje det hadde blitt vanskelig å få alle med, hvis du skjønner. Det kan være at folk kanskje hadde tulla og tøyse mye, og ikke tatt det helt seriøst da. At man kanskje bruker gymtimen som en

slags fritime. Men det er jo også et fag på skolen, så det er viktig å gjøre det bra der og.

David nevner også at en fordel ved karakterfritt kroppsøvingsfag kunne være at fagets innhold var mer fritt og variert: *«Det er jo forskjellige temaer vi må gjennom, da. Så jeg føler kanskje det kunne vært litt mer elevmedbestemmelse, der. Kanskje, hvis det ikke hadde vært karakter.»*

Frode mener i likhet med Bård og David, at det bør være karakterer i kroppsøvingsfaget, og uttrykker: *«Jeg vil ha karakter i kroppsøving»*. På oppfølgingsspørsmål om hvorfor han vil ha karakterer, gir Frode en lenger grunnlegging:

Jeg ser ikke noe grunn til å kutte det i kroppsøving, da kunne vi like godt kutta det i kunst og håndverk, for eksempel. Det er jo praktisk fag, som kanskje ikke passer alle, men samtidig så passer kanskje kunst og håndverk bedre jenter og gym passer bedre oss gutta, men vi har jo forskjellige grunnlag og forutsetninger i begge fagene, men vi må jo fortsatt gjennomføre på en måte. Så ja, jeg føler at det ikke er noen grunn til å droppe det, selv om noen kanskje ikke er så gode da, eller synes det ikke er så gøy eller skummelt, eller noe sånn.

På spørsmål om hva som er hensikten med vurdering i kroppsøving, svarte Frode noe som også er relevant i sammenheng med hvorfor han mener det bør være karakterer i kroppsøving. Her stilte han følgende retoriske spørsmål: *«Det er jo et fag som på lik linje med alle andre fag, så hvorfor skal man ikke vurdere som alle andre fag?»*.

Christian og Elise er de to informantene som mener at det ikke bør være karakterer i kroppsøvingsfaget. Christian er mest bekymret for eget karaktersnitt og på spørsmål om han helst vil ha eller ikke ha karakter i kroppsøving sier han: *«Ikke ha vil jeg ha sagt. Fordi jeg kjenner at jeg er ikke god nok i kroppsøving til at det kan hjelpe snittet mitt. Det eneste det gjør er bare å dra det litt ned»*. På den andre siden, sier Christian at han forstår hvorfor det er karakterer i faget, og at den kan være viktig for mange andre elever. På spørsmål om hvordan gymtimene hadde vært hvis det ikke hadde vært karakterer, svarer han:

Det kommer vel kanskje litt an på hva vi har da. I fotball er det jo allerede noen som spiller i hardt på, og noen som bare står på sidelinjen og prøver å spille så lite som mulig. Jeg føler egentlig at det hadde vært litt samme greia der.

Christian ser også for seg at mange tenker «pytt pytt, sånn er det bare» om karakteren sin, og at de ikke jobber hardere i timene til tross for at det er karakterer i faget.

Elise har andre grunner enn Christian for at hun ikke ønsker karakterer i kroppsøving. Elise mener at det er unødvendig at skolen skal blande seg inn i det fysiske. Hun utdyper med at det er fint å ha et fysisk fag, men at hun liker ikke å bli vurdert i dette faget. På et tidligere spørsmål om elevens forhold til vurdering i kroppsøvingsfaget kommer det fram noen andre grunner til at hun ikke ønsker karaktervurdering i kroppsøving:

Jeg føler jo at jeg kanskje gjør det litt dårligere i faget da jeg vet at jeg blir vurdert på alt jeg gjør. Fordi, igjen da så føler jeg litt på det presset at jeg må gjøre det bra, for at jeg skal få bra karakter i det. Og da er det vanskeligere å gjøre det bra også da jeg tenker for mye på det.

Elise sier også at hun likte kroppsøving bedre, og følte at hun mestret det i høyere grad på barneskolen, da det ikke var karakterer. På spørsmål om elevens forhold til karakterer generelt, svarer hun at hun «blir litt stresset av det (...), og får litt mer sånn prestasjonsangst av å ha karakterer. Fordi det betyr så mye nå også». Elise mener altså at det ikke er kun i kroppsøvingsfaget det er vanskelig å få karakterer, men at det er mer stressende enn andre fag fordi det er et fysisk fag. Hun føler at hun blir kontinuerlig vurdert i hver eneste time, og gir uttrykk for at det er slitsomt.

5.1.2 Forslag til andre vurderingsformer

Alle informantene ble spurt om de hadde forslag til andre vurderingsformer i kroppsøvingsfaget dersom det ikke skulle være karakter, uavhengig av om de mener det bør være karakterer eller ikke i faget. Her kom det frem flere ulike forslag.

Anne og David foreslo tilbakemeldinger som en erstatning for karakterer, hvis det ikke skulle vært karakterer i faget. Anne utdyper svaret sitt med:

Hvis det ikke skulle vært karakterer, så kunne det på en måte ha vært en annen type vurdering da, sånn at du får en tilbakemelding bare. Så det trenger ikke å være en karakter, men bare en tilbakemelding på at du er veldig flink i dette, men ikke så

veldig flink i dette, kanskje du burde gjøre dette på en annen måte. En litt lik vurdering som det er i andre fag, men uten karakter da.

David sier mye av det samme som Anne med at tilbakemeldinger gjennom året kunne vært fint, og legger også til at: «Jeg tenker at det er viktig å ha noe å jobbe for, så kanskje en tilbakemelding, da. I slutten av året, eller noe sånn».

Bård svarer kort og konsist på spørsmålet om han har forslag til andre vurderingsformer hvis det ikke skulle vært karakterer i faget: «Godkjent og ikke godkjent kanskje. For da må du i hvert fall møte opp og være litt til stede». Bård gir uttrykk for at det må stilles noen krav om det ikke skal være karakterer, og at elevene dermed må bestå noen minimumskrav for å få godkjent i faget.

Elise nøler noe på samme spørsmål, men kommer etter hvert med et forslag som på mange måter samsvarer med Bård: «Jeg vet ikke. Sånn, vi kunne blitt vurdert på lik måte som vi blir vurdert på orden og oppførsel, liksom, jeg vet ikke». I orden og oppførsel starter alle elever med karakteren «god», men kan få nedsatt vurdering ved et bestemt antall anmerkninger innenfor orden eller oppførsel.

Christian mener at det ikke trenger å være noe minimumskrav for å få godkjent i faget, og at det ikke trenger å stå noe om kroppsøvingfaget på vitnemålet. Eleven mener likevel at det er viktig med en oppfølging og tilbakemelding i faget, og at det kan gjøres på følgende måte:

Det er jo kanskje bruke karakter. At du kan bruke liksom 1-6 på en skala for å vise deg hvor godt du driver på, men at det ikke trenger å være gjeldende på karakterkortet da. At det er en fin måte å vise hvor du ligger selv om det ikke teller på karakterkortet.

Frode synes derimot at det var vanskelig å komme på noen forslag til hvordan det kunne vært vurdering i kroppsøving hvis det ikke skulle vært karakterer i faget, men prøver å reflektere rundt det:

Da er det jo på en måte ikke noen vurdering heller da, som sier noe om din prestasjon, hvordan du presterer i faget. Som heller ikke har noen ting å si, så jeg tror ikke at det egentlig hadde funka, for da tror jeg det hadde vært veldig lite prestasjon i gym. For det må tilpasses alle, ikke sant. Så det er vanskelig. (...) Det blir enten karakter, eller ikke karakter, men jeg ser ikke hvordan man kunne løst det på noen måte.

5.2 Grunnlag for vurdering

Alle informantene har et ganske likt syn på hva de opplever som grunnlaget for vurderingene de får i kroppsøvningsfaget. Disse opplevelsene og erfaringene vil bli presentert i dette delkapitlet, i tillegg til noen meninger om hvordan vurderingsgrunnlaget er, og hvordan de mener grunnlaget burde være for å sikre en rettferdig og mest mulig gunstig vurderingspraksis. Innsats, ferdigheter, fair play, utvikling og samarbeid ble mest snakket om gjennom intervjuene, og derfor får de sine egne underkapitler. I tillegg ble faktorer som fokus og tilstedeværelse nevnt, men i mindre grad.

5.2.1 Innsats

Innsats er noe informantene er opptatt av, og er en gjenganger i utsagnene til elevene. Flere av elevene nevner at innsats har stor betydning for karaktervurderingen allerede før de har fått spørsmål om grunnlaget for vurdering. Samtlige av de seks informantene erfarer at innsats er en av de aller viktigste faktorene i karaktergrunnlaget, og fem av dem mener at det er bra og rettferdig at det er sånn.

På spørsmål om hvilke opplevelser informanten har med vurdering i kroppsøving, drar Anne inn innsats som en sentral del av svaret sitt:

Jeg opplever det som at vurderingene går veldig mye, mest på innsatsen din, og hvis du hvert fall prøver å være med, for hvis du liksom ikke prøver, så får du mye mindre karakter, og de ser ikke så mye helt bare på ferdighetene dine, om du er rask nok, eller om du er sterk nok. De ser mer på om du hvert fall prøver.

Her valgte jeg å stille et oppfølgingsspørsmål, om informanten synes det er positivt eller negativt at det er sånn. Her var Anne sikker i sin sak, og svarte:

Jeg synes det er ganske bra, for ikke alle er av de samme kvalitetene da. Ikke alle er, har like god kondis som andre, og ikke alle er like sterke som andre. Men at det går på innsats er ganske bra, for da kan du vise ferdighetene dine selv om du ikke er mester i løping, for eksempel.

Bård var enig med Anne om at innsats er viktig, og på samme spørsmål, om hvilke opplevelser informantene har med vurdering i kroppsøving, svarer han: «*Jeg synes det går bra. Det går jo på innsats, og det går ikke bare på hvem som er best i alt*». På spørsmål om hva han mener bør legges vekt på i vurderingen, svarer Bård at innsats er viktigst, og at det handler om at man pusher seg selv.

Frode kommer inn på innsats allerede i oppstarten av intervjuet, på spørsmål om hvilke opplevelser han har med vurdering i kroppsøving. Frode mener, i likhet med Anne og Bård, at innsats står sentralt, men at det har for stor betydning i vurderingsgrunnlaget, sammenlignet med andre faktorer, og gir uttrykk for det på denne måten:

Jeg tror kanskje vi blir vurdert mest på innsats nå mer enn før kanskje. Litt sånn at prestasjoner hadde litt mer fokus før, men nå er det mer innsatsen da som gjør at man, selv om man presterer ganske bra, så har ikke det så mye å si, eller telle for karakteren, som innsatsen man legger inn da. Sånn hvis man er god i ballspill så hjelper ikke det siden man må spille andre gode og sånn, man teller i karakteren, som har mye å si.

Her valgte jeg å stille et oppfølgingsspørsmål om hva han tenker om dette, for å få frem flere refleksjoner. Da dro eleven frem at det er litt irriterende, men at han også kan forstå hvorfor det er sånn:

Nei, litt irriterende. Jeg kan skjønne det litt på en måte, selv om det er litt irriterende for de som kanskje er gode i idrett og sånn da. Men samtidig så må jo de som ikke er det også få vurderingsgrunnlag og noe å pushe seg selv for, men det er kanskje, føler kanskje noe er litt misforstått, for selv om man er god, så innsatsen som man teller mye av karakteren på da, selv om man presterer bra og ser kanskje ikke ut som man gir 100%, så blir jo det, da får man lavere karakter da. Det er litt irriterende noen ganger. Det har jeg fått som kommentar noen ganger.

Siden Frode nevnte innsats gjentatte ganger, ble det stilt et oppfølgingsspørsmål om hvordan han vil definere begrepet innsats, og hva det vil si å ha høy innsats. Da svarte han: «*Innsats er jo at du gjør det beste du kan prestere, eller det beste du har forutsetninger til å gjøre, tenker jeg. Om det er noe du er god på eller ikke, så skal du fortsatt gjøre ditt beste*».

David og Elise gir uttrykk for at innsats er det aller viktigste innenfor grunnlag for vurdering, mens Christian trekker frem innsats som en av flere viktige faktorer, men mener at elevens

utvikling er viktigst. David trekker frem innsats som viktig på spørsmål om elevens erfaringer med kroppsøvingsfaget, i likhet med Anne og Bård. På spørsmål om hva det bør legges vekt på i vurdering i kroppsøving, svarer David: *«Jeg mener det bør legges vekt på innsats, fordi innsats føler jeg er det som alle kan gjøre noe med. Det er liksom det alle kan. Alle kan gi 100% og vise at de vil»*. Det synes således som at David mener at vurdering av innsats gjør vurderingene mer rettferdig, ved at alle kan vise hva de kan, ved å legge ned en god innsats.

5.2.2 Betydning av ferdigheter

Ferdigheter blir generelt mindre nevnt enn innsats i intervjuene. Samtlige av informantene mener at ferdigheter er mindre viktig, og tre av dem mener at det er den minst viktige faktoren innenfor grunnlag for vurdering. Det blir ikke stilt spørsmål direkte om ferdigheter, men det er naturlig for elevene å trekke det frem i flere deler av intervjuet.

På spørsmål om hva det bør legges vekt på i vurdering i kroppsøving, sier Anne at: *«det er jo veldig urettferdig å legge vekt på ferdigheter, for det er ikke alle som kan kaste en ball like langt. Men jeg synes de allerede legger vekt på ganske mye av det som er bra»*. Anne gir inntrykk av at hun mener det er urettferdig å legge vekt på ferdigheter, men samtidig at hun har inntrykk av at det ikke blir mye lagt vekt på, og at det er positivt. I tillegg nevnte samme informant tidligere i intervjuet, på spørsmål om elevens opplevelser med vurdering i kroppsøving, at hun opplever at lærerne ikke ser så mye på ferdigheter når de vurderer elevene.

Bård nevner ikke ordet ferdigheter i det hele tatt i svarene sine. Når han svarer at innsats er viktig, nevner han også at det ikke handler bare om hvem som er best i alt, og dette er den eneste gangen han nevner noe som har med ferdigheter å gjøre.

Christian synes å ha samme oppfatning som Anne og Bård om at ferdigheter er mindre viktig. På spørsmål om hva elevene må gjøre for å få en god karakter i kroppsøving, svarer han at: *«Av det jeg har liksom forstått er at de bryr seg ikke så mye om hvor god du er i det»*, og trekker frem flere andre faktorer som har mye større betydning for karakteren enn *«hvor god du er i fotball og den typen ting»*.

Både David og Elise mener at ferdigheter bør være aller minst viktig innenfor karaktervurdering i kroppsøving. Når David blir spurt om hva det bør legges vekt på i vurdering i kroppsøving, nevner han først og fremst innsats, før han drar frem ferdigheter, og forklarer grundig hvorfor ferdigheter bør ha liten betydning for karakteren i kroppsøving:

Ferdigheter så, det bør det være litt vekt på det, men ikke like mye som innsats syns jeg, for ferdigheter har jo ikke alle, og da blir det liksom ikke sånn alle får vurdering på sine egne forutsetninger. For hvis det hadde vært fotball, og noen er kjempegode i fotball, og noen ikke, så blir det feil å gi karakter til, eller god karakter til de som er gode, og dårlig til de som er dårlige. Men heller, ja, vurdere ut ifra hvordan innsatsen er, og fokus, og tilstedeværelse, og motivasjon og sånn.

Elise trekker frem ferdigheter i større grad enn de andre informantene. Hun opplever at lærerne vurderer ferdighetene til en viss grad, noe hun gir uttrykk for å ikke like og synes er urettferdig. Informanten utdyper svaret sitt med:

Jeg føler det er litt sånn urettferdig at vi blir vurdert på ferdigheter i alt. Altså, litt kan jo selvfølgelig gå på det, men om man prøver skikkelig hardt, og så får man ikke bra resultater for det, fordi man ikke er god nok i det, liksom. Det synes jeg er litt dumt.

Frode har et annet syn på ferdigheter enn de andre informantene. Han bruker ordet «prestasjon» i stedet for ferdigheter, og mener at prestasjon har fått for liten betydning innenfor grunnlaget for vurdering. På spørsmål om hva han synes burde være viktigst i grunnlaget for vurdering, svarte Frode: «Så syns jeg prestasjon er viktigst». På spørsmål om hva han opplever som grunnlaget for vurdering, har han en annen oppfatning av hva som er viktig, enn det han kunne ønske. Han svarer blant annet:

Så jeg synes jo det kanskje er ett sted der kanskje innsats har gått litt for langt, samtidig som at prestasjonen, du gjør en bra prestasjon da, så får du en karakter lavere fordi at du kanskje ikke gir 100 %, men samtidig så skjønner jeg hvorfor den vektlegges også.

5.2.3 Utvikling

Utvikling er en faktor som Christian, David og Anne trakk fram som en viktig del av grunnlaget for vurdering, mens Bård, Elise og Frode ikke nevnte dette. På spørsmål om hva de mente var aller viktigst innenfor grunnlag for vurdering, svarte Christian: «*Hvor mye bedre du blir selv da, utviklingen din*». Senere utdyper han svaret med: «*Det er litt om at du blir bedre da, at du har motivasjonen til å bli bedre. Og at du har motivasjonen til det faget går ut på*».

David trekker frem noen av de samme poengene som Christian, men har også noen andre synspunkter, som han uttrykker på denne måten:

Jeg føler at utvikling er ganske viktig, at man viser at man klarer å ta steg, selv om man kanskje ikke synes det er like morsomt hver gang, eller om det er noe som er litt mer utfordrende, at man prøver 100% for det.

Anne snakker også om utvikling sin betydning for karakteren, men bruker andre ord i beskrivelsen sin: «*du må jo på en måte prøve å forbedre deg selv da på noen greier*». Samme informant mener at lærerne legger vekt på akkurat det som bør legges vekt på i vurderingen, men hun ønsker seg flere tilbakemeldinger fra læreren. Dette ønsker hun seg for å vite hvordan hun ligger an og hva hun bør jobbe mer med for å kunne utvikle seg i større grad, og dermed kunne forbedre karakteren.

5.2.4 Fair play

Fair play har ifølge Bård svært mye å si for karakteren i kroppsøving. Eleven nevner fair play når han får spørsmål om hva som er grunnlaget for vurdering i faget. Senere i intervjuet utdyper han med: «*Den fair playen, den er viktig, men jeg synes ikke den bør telle 50 % av karakteren, akkurat*». På oppfølgingsspørsmål om han opplever det sånn at fair play teller 50 % av karakteren, svarer han bestemt: «*Det virker sånn*». Både Christian og David nevner også fair play som en viktig faktor for vurderingsgrunnlaget, og at de opplever at det har mer å si enn ferdigheter i faget.

5.2.5 Samarbeid

Selv om svarene til elevene på spørsmål om grunnlag for vurdering handlet i størst grad om innsats, utvikling og betydningen av ferdigheter, var det også noen av informantene som nevnte begrepet samarbeid, eller lignende begreper med samme betydning. Bård trekker frem «*hvordan du er mot andre*» som noe han mener bør legges vekt på i vurdering i kroppsøving. Dette støttes av Christian, som trekker frem begrepet «*teamwork*» som viktig, og mener at det har mye større betydning enn hvor god man er i ulike idretter. Elise uttrykker at: «*at man er flink til å hjelpe alle rundt seg*» er viktig for grunnlaget for vurdering i faget.

På spørsmål om hva som oppleves som grunnlaget for vurdering, svarte Frode først innsats og prestasjon. Når det ble stilt spørsmål om det var andre faktorer som hadde betydning, svarte han raskt samarbeid, og utdypet svaret sitt på denne måten:

Samarbeid blir jo også viktig da. Og så, men det er jo vanskelig da, noen har jo veldig høyt konkurranseinstinkt og andre ikke, så det blir jo noen som, meg selv også, tar og fyrer seg opp litt hvis det ikke går som du ville. Så det, men jeg tror også det blir litt vektlagt. Jeg tror det også blir vurdert hvordan du evner å samarbeide med andre og sånne ting, ikke sant. Selv om det kanskje ikke er helt din greie, og jeg tror det også blir en viktig del av vurderinga, selv om det kanskje ikke, man kan bli frustrert av egen prestasjon i gymøker, sånn vi har for eksempel ikke lov til å banne. Da blir læreren litt sur, men det gjør man jo automatisk med en gang det ikke går som man vil. Men det er ganske viktig for hun det, samarbeid.

David trekker også frem samarbeid som en viktig faktor i vurdering i kroppsøving. Han snakker også om at i kroppsøvingsfaget kan elevene lære å samarbeide på en annen måte enn i andre fag, og beskriver det på denne måten:

Vi har jo en del gruppesamarbeider hvor vi er flere, da. (...) Det er jo litt sånn kommunikasjon, og at man blir kjent med gruppa, og det er en fin arena, kanskje, for de aller fleste, å snakke med litt folk og komme litt i kontakt. For det er ikke så lett, og kanskje her, som vi ser her, så er det bare én å sitte med én person, liksom. Og det er ikke alle som har så gode sosiale antenner, at man klarer å snakke med hverandre, og kanskje det er litt vanskelig, men kanskje gym er der man kan klare å snakke med hverandre, og åpne opp litt med det sosiale.

5.3 Betydningen av forutsetninger

Et sentralt spørsmål i intervjuguiden, handlet om i hvilken grad elevene føler at de blir vurdert ut ifra egne forutsetninger, eller om de blir sammenlignet med andre. Dette er også sentralt innenfor forskningsspørsmålet: «I hvilken grad opplever elever på ungdomsskolen at de blir vurdert ut ifra egne forutsetninger?». I dette delkapitlet skal elevenes erfaringer og refleksjoner om dette presenteres, i tillegg til deres meninger om hvordan det er i kroppsøving i forhold til andre fag.

Alle informantene gir uttrykk for at forutsetningene deres i stor grad blir tatt hensyn til i karaktervurderingen i kroppsøving. Elise, som tidligere har gitt uttrykk for at hun ikke ønsker karakterer i faget, virker imidlertid noe usikker i svaret sitt på spørsmål om i hvilken grad hun blir vurdert ut ifra egne forutsetninger. Eleven er usikker i starten, men kommer etter hvert med et klarere svar som antyder at elevenes egne forutsetninger har størst betydning i vurderingene:

Eh, litt forskjellig. Det kommer litt an på hva vi gjør, da. Men mye på meg selv, på hvordan jeg gjør det, liksom. Ja jeg vet ikke, men jeg blir vurdert på om jeg er flink i det, om jeg har innsats, og om jeg løfter de andre opp rundt meg, liksom.

Ut ifra svaret, og spesielt setningen «*mye på meg selv, på hvordan jeg gjør det*» forstod jeg det som at egne forutsetninger hadde høyere betydning enn hvordan eleven presterer i forhold til andre elever. Elise svarte bekreftende på oppfølgingsspørsmål om denne forståelsen stemte.

Anne, som tidligere i intervjuet har gitt uttrykk for at hun er usikker på om hun ønsker karakterer eller ikke i kroppsøvingsfaget, er tydelig på at elevene blir vurdert ut ifra egne forutsetninger i kroppsøvingsfaget. Hun forklarer at lærerne har noen ark eller skjemaer, der de skriver ned hva hver enkelt elev gjør bra, hva den gjør veldig bra, og hva som kunne vært bedre, ut ifra kriterier. Eleven avslutter resonnementet med: «*For de vurderer jo, og de tar ikke på en måte og sammenligner hver elev, men at de sammenligner en elev bare*».

Dette samsvarer med Christian, som også har gitt uttrykk for at han ikke ønsker karakterer i kroppsøvingsfaget. På spørsmål om han opplever å bli vurdert i forhold til andre, eller i forhold til egne forutsetninger, svarer eleven:

Egne forutsetninger ville jeg ha sagt, litt som jeg sa i sted at de ser på utviklingen din i stedet for hvor god du er da. (...) I stedet for at lærerne bryr seg ikke så mye om hvor god jeg er i forhold til andre i fotball og sånn.

Bård støtter oppunder Christian sin opplevelse: «Nei, det er mine egne forutsetninger vil jeg si. Så jeg blir ikke sammenlignet med de som er best, da». Bård trekker også fram at det er din egen innsats, og hvordan man prøver å få andre til å se bra ut, som har mest betydning, og ikke hvordan hen presterer i forhold til andre.

David er også veldig tydelig på at elevene blir vurdert i forhold til egne forutsetninger, og utdyper svaret grundig ved å gi et eksempel på hvordan de blir vurdert i forhold til egne forutsetninger gjennom utvikling:

Jeg føler at jeg blir vurdert i forhold til mine egne forutsetninger, egentlig. At læreren, i hvert fall gymlæreren vår, er veldig flink til å se alle føler jeg. Så hun passer på, vi har tatt noen sånne 1500 meter tester, og vi skal se om vi klarer å ha utvikling og så har vi drevet med egentrening i forhold til det. Så hvis noen av oss kanskje har hatt; bli raskere på 60 meter, få bedre utholdenhet på 1500 meter eller whatever, så har vi hatt en fireukersperiode hvor vi har lagt opp egentrening selv, med noen øvelser og ting som kan hjelpe oss til å bli bedre. Og så sender vi det inn igjen, så får vi en vurdering på hvordan vi lager oppsettet og alt sånt der. Men også må vi ha vist utvikling. Jeg føler at utvikling er ganske viktig, at man viser at man klarer å ta steg, selv om man kanskje ikke synes det er like morsomt hver gang, eller om det er noe som er litt mer utfordrende, at man prøver 100% for det. Og at man ikke alltid måles opp med andre, men at man måles opp med sine egne forutsetninger.

Frode støtter oppunder at forutsetninger har betydning for vurderingene som blir gitt, men vinkler svaret sitt på en annen måte enn de andre informantene:

Jeg tror jeg vil si egne forutsetninger. For jeg tror jeg kan selvfølgelig ta å løpe langt hvis jeg vil, men jeg har ikke sånn veldig gira på det selvfølgelig hele tiden. Og så er det jo andre aktiviteter man gjør etter skole også, så man må tilpasse også. Så man

kan ikke alltid yte 100% på gymmen her, fordi man vet at man har kamp senere på dagen, ikke sant, så man ikke er sliten til det.

Deretter fikk han et oppfølgingsspørsmål om sånne ting, altså om man har kamp senere på dagen, blir tatt hensyn til, for å forsikre at svaret ble riktig oppfattet. Da utdypet han svaret med: *«Ja, det blir tatt hensyn til, og det blir tatt hensyn til skader også, samtidig som man kan ha sitt eget opplegg da, der man trener forebyggende for eksempel da».*

5.3.1 Betydningen av forutsetninger i kroppsøving i forhold til andre fag

Kroppsøving skiller seg fra andre fag ved fagets praktiske tilnærming. Dermed kan også vurderingspraksisen være annerledes, og et eksempel på dette kan være hvordan forutsetninger tas hensyn til i vurderingen. I intervjuene ble det stilt spørsmål om hvordan dette er i kroppsøvingfaget, i forhold til andre fag.

Bård mener at det er store forskjeller på vurderingen i kroppsøving i forhold til andre fag. Eleven sier at: *«Nei, det er jo en helt annen type vurdering da. Det er ikke noe oppgave, liksom. Så man må stå på hele året, ikke bare på én vurdering».* Bård utdyper ikke i hvilken grad forutsetninger har betydning i kroppsøving i forhold til andre fag.

Det gjør derimot David, som gir uttrykk for at kroppsøving er det faget som er best til å se elevenes forutsetninger, og at det er i dette faget, forutsetningene har størst betydning for karakteren. Han trekker frem norskfaget som et eksempel i sammenligning med kroppsøving når det gjelder hvordan forutsetninger blir og bør bli tatt hensyn til:

Jeg føler norsk, hvis vi tar det som et eksempel, det er kanskje litt vanskelig at læreren gir deg vurdering ut fra dine egne forutsetninger. (...) Hvis du har dysleksi, for eksempel, så får du ikke karakter i nynorsk. (...) Det er jo litt vanskelig for læreren å gi deg en karakter ut fra hvordan du har utviklet deg. Fordi hvis du har vært en veldig dårlig skriver, og så begynner du å... du har utviklet deg, men du skriver fortsatt ikke så bra, så kan du ikke få en sekser fordi du har utviklet deg bra. Men jeg føler kanskje gym er litt mer sånn at da kan du få en bedre karakter, fordi du viser at du har god utvikling og hatt fokus er hele veien og sånn. Men i norsk så føler jeg det er noen sånne krav som stilles for det, hvis du skjønner hva jeg mener. At det er litt sånn, du må klare å ha et bra språk i teksten og alt det der.

Christian er inne på noe av det samme som David, og trekker frem at innsats har mye å si for karakteren i kroppsøving, men lite å si for karakteren i teoretiske fag:

Det ville jo vært ganske det samme, men litt annerledes. For på andre fag så er det jo hvor god du er, hva du kan, hva du har lært. Der er det jo ikke innsats, satte karakterer som i naturfag så bryr de seg ikke om hvor god innsatsen var hvis du ikke skjønner stoffet.

Frode mener også at det er forskjell på kroppsøving og andre fag når det kommer til betydningen av forutsetninger, og forklarer det på denne måten med fokus på prestasjoner:

Altså, gym er jo kanskje det eneste faget der dine prestasjoner ikke blir vurdert i veldig stor grad, der det er det som er hovedpoenget på en måte i karakteren. Det er jo kanskje bra for de som ikke er så gode i ting som i helheten, men dumt for de som er gode da. Men jeg er usikker på om hvordan jeg føler det er i vurderinga egentlig.

5.4 Motivasjon

I intervjuene ble elevene spurt om de opplever at de blir mer eller mindre motivert av at det er en karakter i faget. Meningene og refleksjonene deres rundt dette spørsmålet vil bli presentert i dette delkapitlet.

Selv om Anne var usikker på om hun ønsket karakter i kroppsøvingsfaget, er hun mer tydelig når hun svarer på spørsmålet om hun blir mer eller mindre motivert av at det er en karakter i kroppsøvingsfaget:

Den gjør meg på en måte litt sånn mer motivert for å prøve å forbedre den. På en måte, hvis det gir mening. Jeg har ikke så veldig god karakter i gym, skal jeg si det ærlig. Så jeg blir mer motivert til å gjøre det bra. Men jeg kan ikke si at motivasjonen holder seg så lenge. Fordi du får på en måte ikke like mange vurderinger i kroppsøving som du får i norsk. Og jeg skulle ønske at det var litt mer tilbakemelding på hva du kunne gjøre bedre i løpet av året før du får vurdering. For det skjer i mange av de andre fagene, og da kan du forbedre deg litt mer.

Alle de tre informantene som er for karaktervurdering i kroppsøving, Bård, David og Frode, er tydelige på at de blir mer motiverte av at det er en karakter i faget. Bård svarer kontant «*det er mer*» på spørsmål om han blir mer eller mindre motivert av å gjøre det bra i kroppsøving ved at det er en karakter i faget. På spørsmål om hva eleven blir mer motivert for ved at det er en karakter i faget, trekker han frem både å lære mer, bidra til at andre lærer mer, og å samarbeide med andre på en bedre måte.

David er også positiv til at karakteren bidrar til at han blir mer motivert til å gjøre det bra i kroppsøving:

Jeg føler det gjør meg mer motivert, egentlig. Fordi den gjør jo alltid at du har noe å jobbe for eller forsvare, da. For eksempel hvis du får en sekser, så må du prøve å forsvare den karakteren, og ha den, opprettholde den da. Så det er ikke bare å «slække» da liksom, men får du en firer, så har du også noe å jobbe mot, hvis du skjønner, og føler på en måte at den karakteren funker bra for meg, så det er motivasjon.

På oppfølgingsspørsmål om karakteren bidrar til at eleven blir mer motivert til å lære mer, eller om noe annet er viktig, svarer David at:

Ja, man er jo hele tiden 100% fokusert på at man vil lære mer, som du sier. Så jeg tror det er bra å ha en karakterer så man får mer, at man er mer fokusert, og at man får med seg mer, da. Man bruker det som en motivasjon.

David gir også uttrykk for at fokuset og motivasjonen av at det er en karakter i faget kan smitte mer over på de elevene som er mindre motivert, ved at de støtter hverandre gjennom samarbeid.

Frode, som også ga uttrykk for å ønske å ha vurdering med karakter i kroppsøvingfaget, er tydelig på at han blir mer motivert til å gjøre det bra i kroppsøving, ved at det er en karakter i faget, og uttrykker: «*Jeg blir mer motivert til å prestere på en måte. Da tar jeg en lenger løpetur da, som jeg sa*». Eksempelet om å ta en lenger løpetur, brukte han tidligere i intervjuet, da han ble spurt om han ofte tenker på at han må gjøre noe bra, for å få en god karakter i faget, og på hvilken måte. Da svarte han:

Ja, det vil jeg si. (...) For eksempel hvis vi skal løpe da, så hadde det jo vært deilig og tatt den korteste stien liksom, men man vet jo at man får ikke den beste karakteren

ved å ta den, så man må liksom pushe seg litt selv og ta den vanskeligste da, hvis man vil ha en bra karakter.

På spørsmål om hvordan han ser for seg at hans egen innsats hadde vært uten karakter i faget, svarer Frode: «*Nei, da tror jeg det hadde vært ganske slapt. Med nivået. Da hadde jeg sluppet unna med endel. Hadde ikke pusha meg noe særlig tror jeg, i forskjellige aktiviteter for å prøve å prestere*». Han ble også spurt om hvordan han ser for seg at innsatsen til resten av klassen hadde vært, og da svarte han: «*Nei, jeg tror det hadde vært kaotisk, fordi da bryr jo ingen seg egentlig. Da er det bare mer lek og moro, sånn som i barneskolen, og det er jo kaotisk det og, egentlig*».

Når det gjelder elevene som helst ikke vil ha karakterer i kroppsøving, Christian og Elise, har de et mer blandet syn på hvordan motivasjonen påvirkes av at de blir vurdert med en karakter i faget. Christian sier at han blir mer motivert av at det er en karakter i faget, selv om han helst ønsker at det ikke skal være karakterer i faget, og utdyper svaret med:

Det er jo mer motivert ville jeg sagt. Ja, på hvert fall. Det går jo utover snittet mitt, det er jo det jeg bryr meg litt mer om. Jeg bryr meg ikke så mye om gymkarakteren, den bryr jeg meg ikke om det rett og slett egentlig, men jeg bryr meg om snittet mitt. Så det motiverer meg egentlig til å få bedre karakter.

På et oppfølgingsspørsmål om det kun er elevens karaktersnitt som motiverer eleven til å gjøre det bra i kroppsøving, eller om det er noen andre faktorer som har betydning, som for eksempel å lære mer eller bidra i større grad til andres læring, svarte Christian:

Ja, det er jo å lære mer. Det er litt vanskelig å si. Jeg synes det er greit å bli bedre i sånne typer ting. Litt sånn der, når jeg har hatt litt sånn friidrett, fotball, bandy og sånn, man får, litt sånn der motivasjon og laginnsats. Så jeg vil jo si at det gjør meg litt mer motivert.

Den andre eleven som ønsker at det ikke skal være vurdering med karakter i kroppsøving, har et annet syn på motivasjon av karakter. På spørsmål om hun blir mer eller mindre motivert av at det er en karakter i faget, svarer Elise:

Egentlig mindre. Nei, jeg vet ikke det... Jeg liker det ikke sånn at vi får karakter i det. Jeg føler det er sånn at da vi gikk på barneskolen og ikke fikk karakter i det, så klarte

jeg liksom å faktisk gjøre ting ordentlig og synes det var et gøy fag, liksom. Men da vi blir vurdert, så er det vanskeligere å synes at det er gøy.

Elise gir uttrykk for at faget er mindre gøy når hun vet at hun blir vurdert med en karakter i faget, og på oppfølgingsspørsmål om karakteren gjør noe med viljen til å lære mer eller bidra til at andre lærer mer i faget, svarer hun:

Nei, ikke så mye. Sånn, jeg er jo opptatt av at jeg skal gjøre det bra og at alle de andre skal gjøre det bra også. Men jeg vet ikke, karakteren endrer jo ikke på at jeg har lyst til det.

5.5 Sammenheng med underveisvurdering

I dette delkapitlet vil det presenteres i hvilken grad elevene opplever at karakteren og tilbakemeldingene de får i sammenheng med karakteren, samsvarer med underveisvurderingene elevene får gjennom skoleåret. Knyttet til dette ble det i intervjuene stilt spørsmål om elevene noen gang har blitt overrasket over karakteren de har fått i kroppsøving, om de har forstått hvorfor det har fått karakterene de har fått, og om de dermed ser sammenheng mellom karakteren og underveisvurderingene de har fått.

Anne ga som nevnt i underkapittel 5.4, uttrykk for at hun får for få underveisvurderinger i faget, og at det over tid går ut over motivasjonen til å gjøre det bra i faget. På spørsmål om eleven har noen gang blitt overrasket over karakteren hun har fått i kroppsøving, svarer hun nei, fordi hun har hatt samme karakter hele året, hvert år. Deretter ble Anne spurt om hun forstod hvorfor hun fikk denne karakteren. Hun gir uttrykk for at karakteren og utviklingen av karakteren ikke henger helt sammen med underveisvurderingene hun har fått, og utdypet svaret med:

Ikke helt. Jeg fikk bare svar om at jeg ikke hadde god nok innsats eller innstilling, og så fikk jeg samme karakteren neste halvåret etter, og fikk beskjed om at jeg hadde god innstilling og god innsats. Så det var litt forskjellig. Men det var den samme karakteren jeg fikk begge ganger, og jeg skjønnte ikke helt hva som var problemet da.

Bård har andre opplevelser med sammenhengen mellom karakteren han har fått og underveisvurderingen. På spørsmål om han noen gang har blitt overrasket over karakteren han har fått i kroppsøving, svarer han bestemt: «*Nei. Fått god begrunnelse synes jeg*». Bård svarer også kort og bekreftende på spørsmål om han forstod hvorfor han fikk denne karakteren og om karakteren henger sammen med underveisvurderingene han har fått tidligere.

Christian har, i likhet med Bård, positive erfaringer med underveisvurdering, og ser en tydelig sammenheng mellom karakteren og underveisvurderingene han får. På spørsmål om han noen gang har vært overrasket over karakteren han har fått i kroppsøving, svarer Christian:

Egentlig ikke. Det har vært alltid hva jeg har forventet. Jeg har vel egentlig ligget på det samme gjennom, fra 8. til 10. da. Jeg har ligget på en firer hele tiden, og det har egentlig vært det jeg har forventet hver gang også. Så jeg har aldri blitt overrasket, nei.

Christian sier også at han forstod hvorfor han fikk denne karakteren, og det ble deretter stilt et oppfølgingsspørsmål om hva læreren gjorde for at eleven skulle forstå hvorfor han fikk denne karakteren. Da svarte informanten:

Nei, hun tar og forklarer. Hun forklarer og gir oss tilbakemelding. Hvis hun tar liksom en time der vi har noen frispill og sånn. Bare spiller med ball og sånn, leketimer nesten. Der hun bare tar oss og tar en og en til siden og forklarer karakteren da. At vi har fått karakterer. Og sier hva vi ligger på innimellom.

David har også positive opplevelser med underveisvurderinger, og mener at det er tydelig sammenheng mellom underveisvurderingene og karakterene han har fått. På spørsmål om eleven noen gang har blitt overrasket over karakteren han har fått i kroppsøving, svarer han bestemt:

Nei, det har jeg ikke. Så har jeg alltid liksom tenkt at, ok, den karakteren der tror jeg at jeg får. Og så har jeg fått den, og så har vi fått tilbakemeldinger ganske jevnt, så man på en måte blir liksom, jeg tror ikke det er så mange som blir overrasket. Det blir alltid noen få som blir overrasket, men jeg føler kanskje gym er flink til å gi

tilbakemeldinger og ting du kan jobbe med jevnt og trutt, da. Så da vet man som oftest hvor man ligger.

Frode har forståelse for at han får de karakterene han får nå, men det har ikke alltid vært sånn for han. På spørsmål om han noen gang har blitt overrasket over en karakter han har fått som halvårsvurdering i kroppsøving, svarer han:

Jeg var jo, i åttende klasse da jeg fikk vurdering for første gang. Jeg har jo alltid prestert godt i gym og liksom gjort det bra, så jeg forventa jo å få 6'er det året, men jeg fikk jo ikke det. Men jeg tror det var fortjent, med tanke på innstas og vurderingsgrunnlaget, så var det jo fortjent at jeg fikk lavere karakter.

For å sikre at svaret ble riktig forstått, ble det stilt et oppfølgingsspørsmål om han ble overrasket over karakteren der og da, men om han forstår det nå. Da svarte han: «*Ja, jeg skjønner jo, når jeg vet vurderingsgrunnlaget så skjønner jeg det. Men jeg hadde jo satt pris på om prestasjonene hadde mer å si selvfølgelig*».

Frode fikk også et oppfølgingsspørsmål om hvordan underveisvurderingene er, og hva det er som gjør at han forstår hvorfor han får de karakterene han får. På dette spørsmålet svarte han:

Vi får karakter, så vi pleier å få små oppgaver da, som danseoppgave for eksempel, og så får vi skriftlig tilbakemelding da, og så forebygging av skade-video, som jeg også har fått tilbakemelding på. Men sånn i gym-økter har vi ikke fått noen underveisvurderinger.

Frode ble også stilt et spørsmål om han føler at underveisvurderingene han har fått henger sammen med karakterene. På dette spørsmålet svarte han bekreftende: «*Ja, det vil jeg si. Vi har jo, ja det står jo hva du gjør bra, og så står det hva hun savner, ikke sant. Så ting du må prøve å gjøre noe med da*».

Elise, som tidligere har gitt uttrykk for at hun ikke ønsker karaktervurdering i faget, har noen av de samme erfaringene med underveisvurdering som de andre informantene, men også enkelte erfaringer som skiller seg ut fra de andre. På spørsmål om hun noen gang har blitt overrasket over en karakter i kroppsøvingsfaget, svarer hun kort: «*Ikke egentlig. Har holdt på den samme siden åttende*». Eleven svarer også kort og bekreftende på spørsmål om hun har forstått hvorfor hun har fått de karakterene hun har fått, og om karakterene har hengt sammen med underveisvurderingene. Deretter ble det stilt oppfølgingsspørsmål om hvorfor

Elise tror at det er slik at hun ikke blir overrasket over karakteren hun får, og om det er gode begrunnelser og underveisvurderinger som fører til det. På dette svarer hun:

Ja. Altså, jeg føler ikke vi får så mye begrunnelser. Vi får mest bare sånn, dette ligger du på, dette bør du gjøre mer av, på en måte. (...) Men, nei, jeg vet ikke, jeg blir ikke så overrasket, kanskje mest fordi jeg liksom ser på min egen innsats og på egne ferdigheter og sånn også. Jeg klarer å liksom tenke meg litt frem til hvordan jeg ligger.

Anne og Elise skiller seg således fra de andre informantene, ved at de ikke er helt fornøyd med alt som har med underveisvurderingene å gjøre. Hvor Anne ønsker seg flere underveisvurderinger, mener Elise at de ikke får så gode begrunnelser for hvorfor de får den bestemte karakteren. Likevel sier begge at de ikke blir overrasket over å ha fått de karakterene de har fått, og begrunner det med at de ser på egen innsats og egne ferdigheter, og tenker seg frem til hvor de ligger, i tillegg til at begge sier at de har hatt samme karakter helt siden de gikk i 8. trinn.

6. Diskusjon

I dette kapitlet vil funnene fra analysedelen bli diskutert i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Diskusjonen vil ta utgangspunkt i hva som er formålet med oppgaven, som er å adressere elevenes syn på summativ vurdering i kroppsøving. Informantenes meninger om det bør være karaktervurdering i kroppsøving eller ikke, hvordan de blir vurdert og i hvilken grad de blir motivert av at det er karakter i faget vil bli diskutert. Kapitlet vil være strukturert i delkapitler etter de tre forskningsspørsmålene.

6.1 Karakterer eller ikke

I dette delkapitlet vil jeg, ved å diskutere de relevante funnene fra analysedelen i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning, forsøke å besvare forskningsspørsmål nummer 1: «Ønsker elever på ungdomsskolen å ha eller ikke ha karakterer i kroppsøving. Hva er årsakene til det?».

Tre informanter svarte at de ønsker karaktervurdering i kroppsøving, mens to svarte at de ikke ønsker karaktervurdering i kroppsøving. Den siste informanten var usikker, og kunne se både fordeler og ulemper med å ha karaktervurdering i faget. Disse opplysningene vil bli brukt som et utgangspunkt for denne diskusjonsdelen. I tillegg vil jeg gå litt mer i dybden på dette, og analysere begrunnelsene deres, samt sammenligne dette opp imot informantenes respons på de andre spørsmålene i intervjuet. I den forbindelse vil elevenes utsagn om motivasjon i forhold til at det er en karakter i faget være sentralt.

6.1.1 Argumenter mot karaktervurdering

Vinje et al. (2021) mener at karakterene bør bli fjernet fra kroppsøvingsfaget, på grunn av at det er vanskelig for lærerne å få til en rettferdig vurdering. De mener at forholdet mellom elevenes innsats og forutsetninger, og grunnlaget for karaktersetning, er vanskelig å balansere på en god måte. De to informantene som i mine intervjuer ga uttrykk for at de ikke ønsket karaktervurdering i kroppsøving, hadde andre grunner til dette.

Christian argumenterer mest for sitt eget beste når han sier at han ikke ønsker karakterer i kroppsøvningsfaget, fordi det drar ned karaktersnittet hans. Han nevner ingen andre argumenter for at det ikke bør være karaktervurdering i faget. Senere i intervjuet sier han at han blir mer motivert til å gjøre det bra i faget ved at det er en karakter, noe som indikerer at det er kun det faktum at karaktersnittet hans går ned, som er grunnen til at han ikke ønsker karakter i faget. Dette støttes opp ved at flere av de andre utsagnene til Christian taler til fordel for karakter i faget, for eksempel da han sier at karakteren kan være positiv for mange andre elever. Dermed kan man argumentere for at Christian sitt standpunkt er motivert av kun sin egen nytte, siden hans eneste argument for standpunktet handler om egen vinning.

For Elise sin del, kan det synes som om det er mer det psykiske aspektet ved å få en karakter i kroppsøvningsfaget, som påvirker hennes standpunkt. Hun gir blant annet uttrykk for at skolen ikke bør blande seg i det fysiske, og føler på et press av å få en karakter i faget. Elise uttrykker også at hun blir mer stresset av at det er en karakter i faget, og at hun likte faget mye bedre på barneskolen. Hvor dette begrunnes med at det da ikke var karakter i faget. Dette kan være noe flere kan kjenne seg igjen i, og kan føre til en slags prestasjonsangst for flere elever, kanskje spesielt elevene som ikke er vant til å drive med idrett. Dette kan henge sammen med det økende prestasjonsfokus som er sentralt i Røset et al. (2023) sin artikkel. I denne studien var det også stort fokus på at flere ungdommer sliter med flere aspekter ved at det er karaktervurdering i kroppsøving, og at det bidrar til utvikling av angst og stress. Situasjonen med karakterer i kroppsøving i Norge kan altså i sammenheng med det økende presset for å prestere, ha negativ innvirkning på elevers psykiske helse, og dette er noe Røset et al. (2023) mener at det er haster å forske videre på, spesielt med fokus på elevenes opplevelse av stress.

Anne uttrykker seg til en viss grad i samme retning som Elise, når hun sier at det er mange som kan føle at de ikke er gode nok fysisk på grunn av karakteren. Dette kan også ha innvirkning på den psykiske helsen i form av selvtillit, og kan således henge sammen med prestasjonsangst og stress. Elise sier også at hun blir ekstra stresset av karakteren nå, fordi det betyr så mye. Utsagnet om at karakteren betyr så mye nå, kommer fordi eleven nå er inne i siste semester i 10. klasse, og skal søke seg inn på videregående skole med de karakterene hun får. Da teller karakteren i kroppsøving like mye som karakterene i andre fag. Dette kan føre til ekstra press, og at elevene på den måten sliter med å utfolde seg på samme måte som hvis det ikke var karakter i faget. Dette har en viss sammenheng med konkurransebegrepet som Evensen (2020, s. 108 – 109) nevner, om at elevenes vurdering med karakter i

kroppsøvingsfaget er en del av konkurransegrunnlaget for videre utdanning. Elise sier likevel at hun opplever at vurderingene skjer på et rettferdig grunnlag, og hun har heller ikke mye negativt å si om skolens vurderingspraksis i kroppsøving.

Selv om David er tydelig på at han ønsker karaktervurdering i kroppsøving, uttrykker også han at uten karakterer, hadde lærerne stått mer fritt i valg av temaer, og at de da kunne lagt til rette for mer elevmedbestemmelse. Dette er noe han mener ville vært positivt, ved at elevene da ville fått utfolde seg på enda flere måter. Elevmedvirkning er en viktig del av læreplanen i kroppsøving, men det går mer ut på medvirkning i form av vurdering: «Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter som elevene gjør alene og sammen med andre, gjennom at de får vurdere eget arbeid i kroppsøving» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Dette er alle de utfordrende sidene informantene nevnte om karaktervurdering i kroppsøving i intervjuene. Ingen av informantene trakk fram fare for urettferdighet ved at lærerens profesjonelle skjønn teller for mye, som Evensen (2020, s. 153 – 154) var bekymret for ved at innsats og forutsetninger da kan vektes ulikt. Imidlertid nevnte Bård at han så for seg at det kan være vanskelig for læreren å vurdere i kroppsøving, da det er mange som må følges med på og mye som skjer til enhver tid i kroppsøvingstimene. Men ingen av informantene nevnte at innsats kunne være vanskelig å bedømme på en rettferdig måte, eller i hvor stor grad ulike aspekter med vurdering burde telle opp mot karakteren.

6.1.2 Argumenter for karaktervurdering

Gjennom utføringen av intervjuene kom det klart flere argumenter for karaktervurdering enn mot karaktervurdering. Dette oppsto fordi det var flere elever som var for enn imot karaktervurdering, men også fordi de som var imot også hadde argumenter for karaktervurdering. Informantene som var for karaktervurdering, syntes også å ha flere argumenter for dette enn de som var mot hadde mot karaktervurdering. Også informanten som var usikker, hadde flere argumenter for karaktervurdering enn mot.

Informantenes argumenter for karaktervurdering samsvarer i større grad med denne oppgavens teoretiske rammeverk, enn informantenes argumenter for at det ikke skal være karakterer i faget. Det oppleves gjennom intervjuene at elevene stoler på lærerens evne til å

vurdere på en rettferdig måte, hvor blant annet Frode og Elise gir uttrykk for at karakterene i kroppsøving blir gitt på rettferdig grunnlag, og at ingen av de andre informantene sier noe om at vurderingen ikke blir gitt på rettferdig grunnlag. Dette kan tyde på at elevene stoler på læreren sin når det kommer til å gi en rettferdig vurdering, som stemmer godt overens med Sæle et al. (2021) sitt utsagn om lærerens evne til god og rettferdig vurdering i kroppsøving: «Den utdannede kroppsøvingslærer er fremst av alt en profesjonell pedagog som skal være i stand til å vurdere elevene utfra fagets læringsmål, de vurderingskriterier som gjelder, og på grunnlag av sitt profesjonelle blikk og vurderingsevne» (Sæle et al., 2021). Dette støttes oppunder av Birch (2021, s. 163 - 164) sine meninger om at den profesjonelle kroppsøvingslæreren, med dens fordommer og forståelse, er den beste til å kunne gi rettferdige karakterer, ved å kunne stole på sin skjønsmessige profesjonsutøvelse og dermed vurdere hva som er etisk relevante forskjeller og likheter som er relevante i et vurderingsarbeid. Det nevnte skjønnnet støttes opp av Evensen (2020, s. 153) sitt sitat om at «enhver vurdering vil innebære noen grad av skjønn». Evensen viser imidlertid også til at det kan være en viss fare for urettferdighet når lærerens profesjonelle skjønn får så stor betydning. Samtidig legger Evensen (2020, s. 154) vekt på at ved bruk av profesjonsfellesskapet kan lærerne i kroppsøving utvikle en felles vurderingspraksis, som kan føre til mer rettferdig vurdering.

Et annet aspekt ved karaktervurdering i kroppsøving som har klart samsvar med denne oppgavens teoretiske rammeverk, er elevenes utsagn om at det må være karakterer i faget, for at faget skal være seriøst, og at det ikke skal føles som et pausefag. David nevnte blant annet at han vil ha karaktervurdering i faget, for at det skal bli vanskeligere for han å ikke ta det seriøst. Han tror også at flesteparten i klassen ville tatt timene useriøst og ikke gitt 100%, og at mange ville sett på det som en fritime. Han avslutter et av utsagnene sine med: «*Men det er jo også et fag på skolen, så det er viktig å gjøre det bra der og*». Frode hadde også et utsagn som støtter opp under dette: «*Det er jo et fag som på lik linje med alle andre fag, så hvorfor skal man ikke vurdere som alle andre fag?*». Både David og Frode sine begrunnelser samsvarer tydelig med Sæle et al. (2021), hvor viktigheten av å ha karakterer i kroppsøvingfaget fremheves, for at faget skal beholdes som et læringsfag, og ikke bare være et aktivitetsfag eller pausefag fra teoretiske fag. Både Anne, Bård, Christian og Frode trekker også frem seriøsitet som et viktig argument for at det bør være karakterer i kroppsøving. Dette til tross for at ikke alle av dem ønsket karakterer i faget i utgangspunktet. De mener at elevene ikke hadde brydd seg like mye om faget hvis det ikke hadde vært

karakterer. Ifølge Bård hadde dette blant annet kunne ført til at elevene ikke hadde fått like mye ut av timene. Lavere innsats og mer tull er ord som går igjen i intervjuene, når informantene snakker om hvordan kroppsøvingsundervisningen hadde sett ut hvis det ikke var karakterer i faget.

Informantene i denne studien kom også med andre argumenter for karaktervurdering i kroppsøvfingsfaget, som ikke har blitt nevnt i det teoretiske grunnlaget eller forskningen som er valgt til denne studien. Ett av argumentene fra Bård, var at karakteren i kroppsøving er fin til å dra opp karaktersnittet sitt, og at det ikke er vanskelig å få en god karakter i faget. Dette kan gjelde flere elever, spesielt de som opplever mestring ved å være i fysisk aktivitet. I denne sammenheng kan karakteren i kroppsøving være svært positiv for elever med lærevansker, til å oppleve mestring og en god mulighet for å få en karakter som er bedre enn den de vanligvis får i de teoretiske fagene. Kroppsøvfingsfaget er et praktisk fag, der andre typer kvaliteter er viktig enn i andre, teoretiske fag. Likevel kan man også argumentere for at Bård sitt standpunkt er ut ifra egen vinning, i likhet med Christian, ved at hovedargumentet hans er at han får en karakter som drar opp karaktersnittet hans, men at det også kan gjelde for flere elever.

6.1.3 Motivasjon

Elevenes motivasjon av at det er en karakter i kroppsøving, har stor betydning for spørsmålet om det bør være en karakter eller ikke i faget. Elevene i denne studien ga uttrykk for at karakteren kan ha utslag på motivasjonen til elevene. Ut ifra resultatene synes det ikke nødvendigvis å stemme overens med elevenes utsagn når de ble spurt om de helst vil ha eller ikke vil ha karakterer i kroppsøvfingsfaget.

Selv om Anne var usikker på om hun ønsket å ha karakter i kroppsøvfingsfaget, kan svaret til eleven om motivasjon ved at det er en karakter i faget, tyde på at karakteren har positiv effekt på motivasjonen, men at motivasjonen ikke nødvendigvis holder seg så lenge. Ifølge Anne skyldes dette at de får undervisningsvurderinger for sjeldent. Utsagnet om at motivasjonen ikke holder seg så lenge, samsvarer godt med Evensens (2020, s. 109) tanker om at innsats i faget kan være en motivasjonsfaktor for å få en bedre karakter. Han mener, som fremhevet i teoridelen, at det å fokusere på at innsats er en viktig del av karaktergrunnlaget vil få elevene til å yte mer, men at det vil være en form for ytre motivasjon. En slik ytre motivasjon vil,

ifølge Evensen (2020, s. 109 – 110), ha en begrenset effekt på motivasjonen til elevene, sammenlignet med en motivasjon som kommer innenfra. Dette vil trolig ha positiv effekt på elevenes deltakelse der og da, men vil muligens ikke være positivt i et lengre perspektiv. Dette kan også ha sammenheng med elevenes motivasjon til å gjøre det bra i faget grunnet karakteren, da karakteren også blir sett på som en ytre motivasjonsfaktor. Dette stemmer godt med Anne sitt utsagn om at hun blir mer motivert til å gjøre det bra når hun vet at det er en karakter i faget, ved at hun vil prøve å forbedre karakteren, men at den motivasjonen ikke holder seg så lenge.

Både Bård, David og Frode, som ønsker å ha karakterer i kroppsøving sier i likhet med Anne at de blir mer motivert til å gjøre det bra i faget, ved at det er karakterer. De trekker frem at de blir mer motivert til å lære mer, bidra til at andre lærer mer, og å samarbeide med andre på en bedre måte. Alle disse punktene er sentrale for kompetansen i kroppsøvingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg nevner Frode at han får en større motivasjon til å prestere bedre i faget, noe som har tydelig sammenheng med at han mener at prestasjoner i kroppsøvingstimene burde ha større betydning for grunnlaget for vurderingen. Det trekkes også frem at det å ha noe å jobbe for, i form av å opprettholde eller forbedre en karakter, er positivt for motivasjonen for å gjøre det bra i faget, men dette vil også kunne ses på som en ytre motivasjon som ikke kommer fra det indre (Evensen, 2020, s. 109 – 110).

Selv om Christian ikke ønsker karakter i faget, sier også han at han blir mer motivert til å gjøre det bra, ved at det er en karakter i faget. Christian fremhever at det er først og fremst fordi at karakteren går ut over karaktersnittet hans, altså at det er en ytre motivasjon. Samtidig fremhever han at det gjør han mer motivert til å lære mer, og at han synes det er fint å kunne bli bedre i lagidrett sammen med andre. Dermed vil Christian også kunne ha en større indre motivasjon til å gjøre det bra i faget, ved at det er mer enn bare karaktersnittet som har betydning for at han skal ønske å gjøre det bra i kroppsøvingstimene. Det at han ønsker å bli bedre i lagidrett sammen med andre, er noe han også kan få nytte av i andre sammenhenger ellers i livet.

6.2 Grunnlag for vurdering

I dette delkapitlet vil jeg se nærmere på forskningsspørsmål nummer 2: «Hva opplever elevene om grunnlaget for vurderingen de får i kroppsøving?». Jeg vil trekke frem de viktigste funnene fra intervjuene, som var innsats, betydningen av ferdigheter, utvikling og samarbeid, og diskutere funnene med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket og tidligere forskning.

6.2.1 Innsats

Alle informantene nevnte innsats som en viktig del av vurderingen, og fem av de seks informantene er tydelige på at det er bra at det er sånn. Dette stemmer godt overens med Moen et al. (2018) sine funn om at innsats og holdninger var sett på som viktigst innenfor grunnlag for vurdering. Røset et al. (2023) hadde derimot funn som indikerte at innsats ikke alltid blir anerkjent av lærerne når det kommer til grunnlag for vurdering.

Innsats er også sentralt i læreplanen i kroppsøving, der det beskrives at innsatsen til elevene er en del av kompetansen i kroppsøving og er derfor en del av grunnlaget for vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2019). Flere av informantene ga uttrykk for at innsats bidrar til rettferdig karaktervurdering, ved at alle har muligheten til å få en god karakter, ved å vise hva de kan med god innsats. Ingen av elevene uttrykte en bekymring over urettferdighet ved vurdering av innsats. Denne studiens funn strider således med Evensen (2020, s. 106) som mener at det kan være en stor utfordring for kroppsøvingslærere å avgjøre hvor mye innsats skal vektas, og at det kan bli ulik praksis mellom skoler og lærere, og at karakterene dermed kan bli gitt på ulikt og urettferdig grunnlag.

Informantene i denne studien synes derimot å ha samme syn på innsats som det Evensen (2020, s. 99 - 100) indikerer, nemlig at det handler om å gjøre sitt beste, og yte 100 %. Informantenes syn på hva innsats innebærer, harmonerer også med Aasland og Engelsrud (2017) sine funn om hva innsats innebærer. Hvor Aasland og Engelsrud (2017) fremhever at innsats er noe som er synlig for læreren, og innebærer svette, at elevene forbedrer seg og viser en positiv innstilling til å spille andre gode. De var bekymret for at andre viktige aspekter innenfor innsats, som for eksempel elevenes kroppslige erfaringer, refleksjon og metakognisjon, ikke vil bli tellende i vurdering av elevens innsats, selv om det har stor

betydning for viljen til å lære. Dermed kunne en elev som reflekterer mye over hvordan en oppgave skal kunne løses, ses på som inaktiv og få en negativ vurdering i innsats (Aasland og Engelsrud, 2017). Dette vil også kunne være tilfellet blant elevene i skolene der denne studiens intervjuer ble gjennomført, da elevenes betraktninger om innsats i stor grad harmonerer med Aasland og Engelsrud (2017) sine funn om hva innsats innebærer, med blant annet det som er synlig for læreren med utmattelse og svette. Dette kan ses på som en mulig svakhet ved å legge stor vekt på innsats når man vurderer med karakterer i kroppsøving.

En av informantene, Frode, skilte seg ut fra resten av informantene innen dette temaet, ved at han ga uttrykk for at innsats har for stor betydning i grunnlaget for vurdering. Dette var han svært tydelig på i intervjuet, og nevnte det som svar på flere spørsmål, både innenfor grunnlag for vurdering og motivasjon, men også i innledningen, på spørsmål om hans opplevelser med vurdering i kroppsøving. Frode uttrykte flere ganger at han opplever at innsats har for mye å si, og at det man presterer i timene bør ha større betydning for karakteren. Hans ønske strider imot de andre elevenes synspunkter, og er også en motsetning til læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019), der innsats er mye mer sentralt enn prestasjoner og ferdigheter.

6.2.2 Ferdigheter

Ferdigheter blir, av fem av seks informanter, sett på som lite viktig innenfor grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Dette funnet strider imot Moen et al. (2018) sine funn om ferdigheter, der en relativt stor andel av elevene som ble spurt, mente at ferdigheter har betydning for grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Dette kan ha sammenheng med at artikkelen til Moen et al., som ble publisert i 2018, er basert på den tidligere læreplanen, LK06. Ferdigheter kan dermed ha hatt større betydning da, noe som kan vises i kompetansemålene fra LK06. Et av kompetansemålene var som følger: «trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Et av kompetansemålene som handler om ferdigheter i LK20 har ordene «øve på og utvikle» i stedet for «trene på og bruke» i starten av kompetansemålet. Dette kan være med på å forsterke inntrykket av at fokuset på ferdigheter kan ha endret seg fra 2018 til 2024, da mine intervjuer ble gjennomført, ved at det nå handler

i større grad om prosessen, og å utvikle ferdigheter ut ifra eget utgangspunkt, enn å bruke ferdighetene i ulike aktiviteter.

Denne studiens informanter gir videre uttrykk for det er bra at ferdighet har så liten betydning. Både David og Elise nevner ferdigheter som det de mener bør være minst viktig innenfor grunnlaget for vurdering. Christian og Anne har også er tydelig inntrykk av at ferdigheter har liten betydning for vurderingen når de får karakterer. Bård nevner ferdigheter i svært liten grad gjennom hele intervjuet, noe som kan indikere at han også oppfatter ferdigheter som lite viktig. Dette samsvarer godt med både læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019) og støtteskrivet «Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester» (Kunnskapsdepartementet, 2021), der ferdigheter kun blir nevnt i sammenheng med utvikling av ferdigheter og å bruke egne ferdigheter til å medvirke til fremgang for andre, som vil bli sentralt i de to neste underkapitlene innenfor grunnlag for vurdering, som er utvikling og samarbeid.

Elise er den eneste av informantene som har inntrykk av at ferdigheter har betydning for karakteren i kroppsøvingfaget. Hun er tydelig på at det er urettferdig og dumt at de blir vurdert på ferdigheter. Hennes inntrykk kan ha sammenheng med at hun opplever det å få en karakter i kroppsøving som stressende, og at det bidrar til prestasjonsangst, ved at hun tenker mye på at hun må gjøre noe bra og vise ferdigheter i kroppsøvingstimene for å få en god karakter i faget. Hvis eleven hadde hatt et annerledes inntrykk av hva som er grunnlaget for vurdering, kan det tenkes at hun hadde hatt et annet forhold til det å få en karakter i faget. Dette kan også gjelde flere elever, og kan gjøres noe med, ved at læreren går gjennom hva som er vurderingskriteriene i faget, og diskuterer med elevene hva som blir lagt vekt på når elevene skal vurderes med karakter. Frode sine meninger er stikk motsatt av det Elise mener. Frode uttrykker flere ganger at prestasjon eller ferdigheter bør ha mye større betydning for karakteren man får i kroppsøving, og at han hadde blitt mer motivert til å prestere hvis det hadde større betydning. Han argumenterer for dette med blant annet at kroppsøving er det eneste faget på skolen der prestasjoner ikke vurderes i særlig grad, men forstår at dette kan være bra for de som ikke presterer så godt i faget. Han sier også at han forstår hvorfor det er sånn at ferdigheter blir vurdert i mindre grad enn for eksempel innsats, noe som kan tyde på at noen av meningene hans er basert på hva som ville vært best for hans egen karakter i kroppsøving.

6.2.3 Utvikling

Anne, Christian og David nevner utvikling som viktig innenfor grunnlaget for vurdering i kroppsøving, og de forstår utvikling som hvor mye bedre de blir selv, eller i hvilken grad de forbedrer seg og hvordan de jobber med bevegelsesaktivitetene. Denne forståelsen har en klar sammenheng med et kompetansemål etter 10. trinn i kroppsøving, som handler om at elevene skal: «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det handler om ferdighet, ikke at ferdighetene skal vurderes etter hvor høye de er, men i hvilken grad ferdighetene utvikles gjennom at elevene øver og trener på ulike bevegelsesaktiviteter. Evnen til å utvikle eller forbedre seg fant Røset et al. (2023) at blir sett på som mindre viktig for grunnlaget for vurdering, i likhet med innsatsen. Dette samsvarer ikke med funnene i denne studien. En potensiell årsak til denne forskjellen kan være at populasjonen til mine og Røset et al. (2023) sine informanter er ulike, i tillegg til at intervjuene er gjort på ulike måter. Det kan forekomme andre funn gjennom individuelle intervjuer enn gjennom fokusgruppeintervjuer, som ble gjort i Røset et al. (2023) sin studie. En ulikhet kan være at det er lettere å henge seg på den første som svarer i et fokusgruppeintervju, og si seg enig i det i stedet for å uttrykke sin egen mening.

Ønsket om og viljen til å jobbe for å forbedre seg er noe denne studiens informanter opplever som viktige egenskaper. De mener at dette er egenskaper som bør ha mye å si for karaktervurderingen i faget. Når elevene forsøker å forbedre ferdighetene sine ved å legge ned en stor innsats etter beste evne, uten å gi opp, skal det også belønnes i vurderingen i henhold til teksten om standpunktsvurdering under kompetansemålene etter 10. trinn i kroppsøving (Kunnskapsdirektoratet, 2019). Dette forsterkes av Utdanningsdirektoratets støtteskriv for vurdering i kroppsøving, der det står at: «det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Selv om ferdighetene nødvendigvis ikke utvikles i synlig grad, skal altså innsatsen belønnes. Elevene kan også ha lært mye gjennom en slik prosess, selv om det ikke nødvendigvis synes i form av prestasjoner eller utvikling av ferdigheter. Man kan dermed si at prosessen skal belønnes, i tillegg til i hvilken grad eleven evner å utvikle ferdighetene sine i bestemte bevegelsesaktiviteter.

6.2.4 Samarbeid

Samarbeid ble nevnt som viktig innenfor grunnlaget for vurdering i kroppsøving av fem av de seks informantene, men de trekker det frem på ulike måter. Bård bruker ordene «hvordan du er mot andre», Christian trekker frem begrepet «teamwork», Elise nevner «at man er flink til å hjelpe alle rundt seg», mens David bruker begrepet samarbeid, og snakker om at elevene kan lære å samarbeide på en annen måte i kroppsøving enn i andre fag på skolen. Frode snakker om hvordan man samarbeider, og at man må ta hensyn til andre, selv om ikke alle har samme grad at konkurranseinstinkt.

Elevenes forståelse av at samarbeid er viktig for grunnlaget for vurdering i kroppsøving stemmer godt overens med læreplanen i faget. I teksten under standpunktsvurdering står det blant annet at elevenes evne til samspill med andre er et vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alle forklaringene fra informantene passer således godt inn under evnen til samspill, som legges vekt på i læreplanen i kroppsøving. I tillegg er det flere av kompetansemålene etter 10. trinn som i ulik grad handler om samarbeid eller samspill med andre. Evnen til å samarbeide med andre står spesielt sentralt i kompetansemålet «bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan man si at i stor grad handler om å hjelpe medelevene sine, som i stor grad harmonerer med Elise sitt utsagn om at det å være «flink til å hjelpe alle rundt seg», er viktig innenfor grunnlaget for vurdering i kroppsøving.

6.3 Betydningen av forutsetninger

I dette delkapitlet vil jeg se nærmere på forskningsspørsmål nummer 3: «I hvilken grad opplever elever på ungdomsskolen at de blir vurdert ut ifra egne forutsetninger?» Her vil det bli vektlagt om elevene opplever å bli vurdert som den de er, eller om de opplever å bli sammenlignet med andre elever i klassen. I tillegg vil elevenes erfaringer med underveisvurderinger bli inkludert i dette delkapitlet, da det kan ha betydning for om elevene har en opplevelse av å bli sett og vurdert som den de er.

6.3.1 Forutsetninger som del av karaktergrunnlag

Ifølge Forskrift for opplæringsloven § 3-3 (2020), skal ikke forutsetninger inn i vurderingen i fag. Når det gjelder innsats, vises det til at det skal vurderes dersom det følger læreplanen i faget, men når det gjelder forutsetninger, skal det altså ikke inn i vurderingen i fag i det hele tatt. Dette kan det argumenteres for at synes å være en motsetning til hva læreplanen i faget sier. Et av kompetansemålene etter 10. trinn lyder som følger: «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når man skal vurdere hvordan en elev utvikler ferdighetene sine i en bestemt bevegelsesaktivitet, er læreren nødt til å ta utgangspunkt i hvordan ferdighetene var før man begynner å trene på bevegelsesaktiviteten. Dette er en sentral del av forutsetningene til eleven, og dette kan derfor fremstå som en motsetning til Forskrift til opplæringslovens § 3-3 (2020), som sier at forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag.

Forskrift til opplæringslovens § 3-3 (2020) sier også at kompetansemålene skal forstås i lys av teksten om faget i læreplanen. Det står også under «Kompetanse i fagene» i Overordnet del av læreplanen at kompetansemålene må også forstås i lys av formålsparagrafen og de øvrige delene av læreplanverket (Kunnskapsdirektoratet, 2017). Første setning under «Fagets relevans og sentrale verdier» i teksten om faget i læreplanen i kroppsøving, sier at «kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Kunnskapsdirektoratet, 2019). Når kompetansemålene, som man skal vurdere og sette karakter med utgangspunkt i, skal forstås i lys av dette, er det nærliggende å tenke at vurderingen skal ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger, noe som også kan føles som en motsetning til det faktum at § 3-3 i forskrift til opplæringsloven (2020) også sier at forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag.

I Utdanningsdirektoratets støtteskriv med tittelen «Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester» (Kunnskapsdepartementet, 2021), omtales blant annet hvordan elevenes forutsetninger skal forstås ved vurdering i faget. Her står det, som nevnt i teoridelen i denne oppgaven, at det kan framstå som en motsetning at forskriften til opplæringsloven sier at forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag, mens elevenes forutsetninger er nevnt flere steder i læreplanen i kroppsøving.

Utdanningsdirektoratet prøver å gjøre det tydeligere i dette støtteskrivet, ved å forklare at forutsetningene til elevene må ses i lys av egenarten til kroppsøvingsfaget og målet om at alle elevene skal kunne delta og utvikle seg i faget. Videre står det at læreplanen har tatt

høyde for at kroppsøvfingsfaget skiller seg fra andre fag ved at elevene bruker kroppen og tidligere erfaringer med bevegelse til å utvikle kompetanse i faget, ved at flere av kompetansemålene er utformet på en måte som fører til at elevene skal utvikle kompetanse ut fra sitt eget utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2021). Sistnevnte kan forsås som at forutsetninger også har betydning når elevene skal vurderes med karakter i faget. Senere i skrevet står det at det er forskjell på at forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering, og at læreren bruker kjennskapen til elevenes forutsetninger i opplæringen på en måte som gjør at det har innvirkning på vurderingsarbeidet. Læreren må også være oppmerksom på forutsetningene til elevene når det er nevnt i kompetansemålene og når forutsetningene er relevant for å oppnå målene (Kunnskapsdepartementet, 2021). Man kan argumentere for at dette kan være en vanskelig balanse å finne, spesielt for uerfarne kroppsøvfingslærere. Det kan også være sannsynlig at denne balansen blir ulik fra lærer til lærer, og skole til skole, noe som kan bidra til urettferdighet med tanke på konkurranse for å komme inn på videregående skole.

I det nevnte støtteskrivet fra Utdanningsdirektoratet, er det også brukt et eksempel om at noen elever kan ha fysiske utfordringer som kan påvirke hvordan de får vist at de trener på og utvikler ferdigheter. Her vil det dermed være relevant å kjenne til elevenes forutsetninger. «Det betyr likevel ikke at elevens forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget. Lærerne skal vurdere med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen, samtidig som de bruker sitt faglige skjønn og kjennskap de har til elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det kan fremdeles oppfattes som en motsetning til det som står tidligere i støtteskrivet, om at kompetansemålene er utformet på en måte som fører til at elevene skal kunne utvikle kompetanse ut fra sitt eget utgangspunkt. Det kan altså fremdeles være vanskelig å vite for kroppsøvfingslærere hvor mye forutsetninger skal telle i vurderingen, etter å ha lest støtteskrivet som blant annet skal omtale hvordan forutsetninger skal forstås ved vurdering i kroppsøvfingsfaget.

Selv om man kan argumentere for at det er fremdeles uklart om forutsetninger skal telle i grunnlaget for vurderingen i kroppsøving etter å ha lest Kunnskapsdepartementets (2021) støtteskriv «Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester», kom det frem veldig klare og tydelige funn i intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med denne masteroppgaven. Til tross for at informantene går på to ulike skoler, og dermed har ulike lærere som kan ta hensyn til elevenes forutsetninger på ulike måter var de samstemte i forhold til hvordan de opplever at de blir vurdert, hvor alle ga uttrykk for at

de blir vurdert ut ifra sine egne forutsetninger. Dette er en motsetning til Moen et al. (2018) sin studie, der det var stor klarhet i om forutsetninger skulle telle for vurderingen. Andre sentrale funn i min studie, var at informantene opplever at de ikke blir sammenlignet og målt opp mot de andre elevene, noe som også henger sammen med opplevelsen deres om at ferdigheter har liten betydning for vurderingen i faget. I denne masteroppgaven synes dette å ha sammenheng med at de fleste elevene opplever deres egen utvikling som viktigere enn ferdigheter innenfor grunnlaget for vurderingen i faget. Dette kom spesielt tydelig frem i intervjuet med Christian, som blant annet ga uttrykk for at *«de ser på utviklingen din i stedet for hvor god du er da. (...) I stedet for at lærerne bryr seg ikke så mye om hvor god jeg er i forhold til andre i fotball og sånn»*. Dette stemmer godt overens med Aggerholm et al. (2018) sine funn om at andres suksess ikke skal hindre andre fra å utmerke seg. Dette på grunn av at vurdering er relatert til kriterier, og ikke skal være sammenligning av elever. Det er tydelige på at man som lærer skal vurdere hver enkelt elev som den er ut ifra egne forutsetninger, og ikke sammenligne med andre elever.

Kroppsøvfagets praktiske tilnærming bidrar til at læreren må ta hensyn til noen andre faktorer også i vurderingsarbeidet, slik som at kompetansemålene er utformet på en annen måte. Av den grunn ble det stilt spørsmål i intervjuene om på hvilken måte informantene føler at det blir tatt hensyn til forutsetninger i kroppsøving i forhold til andre fag.

Informantene er samstemte i at forutsetningene har større betydning i kroppsøving enn i andre fag, og David uttrykker blant annet at kroppsøving er det faget som er best til å se elevenes forutsetninger, og at det er i dette faget forutsetningene har mest å si for karakteren elevene får, og utdyper blant annet med at utvikling og innsats har større betydning i kroppsøvfaget enn i andre fag.

Det at elevene blir vurdert med utgangspunkt i egne forutsetninger kan ha flere positive virkninger på elevene. Som Bård nevnte i intervjuet, kan flere av elevene ha muligheten til å få en god karakter, og det kan være lettere i kroppsøving enn i andre fag siden forutsetningene oppleves å ha betydning. Dette kan også føre til at elevenes motivasjon til å oppnå gode karakterer i andre fag kan øke. Det kan også argumenteres for at kroppsøving kan være bedre til å se og anerkjenne hver enkelt elev i vurderingene, siden det til en viss grad blir tatt hensyn til forutsetninger. Å bli anerkjent er, ifølge Jordet (2020), avgjørende for barns faglige og sosiale læring, med bakgrunn i at anerkjennelse er menneskets mest grunnleggende psykologiske behov. Det at elevenes forutsetninger blir anerkjent i vurderingene i kroppsøving, kan av den grunn ha flere positive effekter for elevene.

Det som i motsetning kan oppleves som en svakhet med at forutsetninger skal telle i vurderingen, og dermed kan være et argument mot karaktervurdering i kroppsøving, er at det kan oppfattes veldig ulikt fra lærer til lærer om i hvor stor grad man skal ta hensyn til forutsetningene. Ulikheten kan dermed føre til urettferdighet for konkurransegrunnlaget ved karakteren. Dette synes imidlertid ikke å være noe elevene i denne studien hadde noen opplevelse av. Birch (2021, s. 163 - 164) mener at den profesjonelle kroppsøvingslæreren er best kvalifisert til å gi vurderinger med sine fordommer og sitt profesjonelle skjønn. Da vil også den profesjonelle lærerens evne til å avgjøre hvor mye forutsetninger bør telle, være noe læreren er best egnet til å avgjøre, noe som igjen bidrar til at det kan oppleves mer rettferdig.

6.3.2 Elevenes erfaringer med underveisvurdering

Elevenes erfaringer med underveisvurderinger og tilhørende teori og forskning er også vurdert som relevant innenfor det gjeldende forskningsspørsmålet om elevene blir vurdert ut ifra egne forutsetninger, fordi det kan komme frem funn fra det undertemaet som også er relevant med tanke på om elevene føler på anerkjennelse i underveisvurderingen og om de føler seg vurdert som den de er. Det ble ikke stilt direkte spørsmål om informantene føler seg anerkjent som den de er i underveisvurderingene, men de fikk spørsmål om karakterene de har fått henger sammen med underveisvurderingene, og noen av informantene fikk spørsmål om hvordan en underveisvurdering vanligvis foregår.

Alle informantene med unntak av Anne og Elise, hadde kun positive erfaringer med underveisvurderinger. Den negative erfaringen til Anne handlet om at hun mente at de fikk for få underveisvurderinger, mens Elise mener at hun ikke får gode begrunnelser for at hun ligger på den karakteren hun ligger på. Utsagnene til Anne om for få underveisvurderinger, går igjen i artikkelen til Røset et al (2023), der noen av informantene savnet flere vurderingssamtaler. Dette førte til at de ikke visste hvordan de lå an i faget, og kan ha sammenheng med at noen av informantene ikke visste hva de blir vurdert i. Det at man opplever at man ikke får mange nok vurderingssamtaler kan ha sammenheng med at man ikke føler seg sett eller anerkjent i stor nok grad, som igjen kan ha innvirkning på motivasjonen. Alle informantene i mine intervjuer kunne derimot se en klar sammenheng med karakterene de har fått i faget, og derfor var ingen overrasket over karakteren sin. Dette

kan tyde på at undervisvurderingene er gitt på en tydelig og god måte med stort sett gode begrunnelser og tilbakemeldinger om hva de må gjøre for å forbedre karakteren.

Påstanden om at formativ og summativ vurdering ofte forekommer sammen (Evensen, 2020, s. 135), stemmer overens med funnene fra intervjuene til denne masteroppgaven, da både Frode, Elise og Christian uttrykker at de får vite hvilken karakter de ligger an til å få, når de får formativ vurdering som en samtale underveis i semesteret. Dette kan ifølge Evensen, (2020, s. 135 – 136) være læringshemmende, ved at karakteren blir sett på som en ytre motivasjon, som en slags belønning eller straff. Karakteren som ytre motivasjonsfaktor kan dermed ta fokuset vekk fra læringsprosessen, og heller legge fokuset mot resultatet, som i denne sammenheng er karakteren. Dette kan over tid ha negativ effekt på læringsutbyttet, som igjen kan påvirke karakteren i negativ grad. Elevene kunne heller hatt bedre utbytte av at man i undervisvurderingene legger vekt på hva de gjør bra i kroppsøvingstimene, og hvordan oppgaver kan løses på en mer effektiv måte. Dette kan bidra til en større indre motivasjon, som også kan komme i form av at selve aktivitetene eller handlingene oppfattes av elevene som spennende og interessante, som igjen kan øke ønsket for å lære (Evensen, 2020, s. 135). Det å legge til rette for elevmedvirkning når det kommer til valg av aktiviteter i kroppsøvingstimene, er noe David omtalte som positivt. Det kan også være positivt for ønsket for å lære, men også med tanke på at man som lærer anerkjenner elevenes ønsker.

Ifølge Evensen kan det derimot være en sjanse for at mange elever ønsker å vite hvor de ligger an på karakterskalaen til enhver tid, og dermed ønsker å vite hva de ville fått som karakter etter et bestemt arbeid eller tema (Evensen, 2020, s. 140 – 141). Selv om læringsprosessen er viktigst, kan det være vanskelig for elevene å forstå hvorfor de ikke alltid bør få vite karakterer på slike typer arbeid. En av forventningene knyttet til undervisvurdering kan derfor være å få vite hvordan man ligger an i faget karaktermessig (Evensen, 2020, s. 140 – 141). Derfor kan enkelte elever føle seg mer anerkjent og verdsatt hvis de får vite karakteren de ligger på, og får begrunnelser og tilbakemeldinger som de kan jobbe med på bakgrunn av karakteren.

7. Avslutning

I det siste kapitlet i oppgaven vil de mest sentrale funnene i forhold til studiens problemstilling oppsummeres. Dernest vil det bli presentert noen tanker rundt videre forskning på temaet. Oppgaven i sin helhet har forsøkt å besvare problemstillingen: «*Hva mener ungdomsskoleelever om karaktervurdering i kroppsøvingsfaget?*», i tillegg til de tre tilhørende forskningsspørsmålene om henholdsvis standpunkt og argumenter for og mot karaktervurdering, hva elevene opplever som grunnlag for vurdering, og hvordan de opplever at forutsetninger blir tatt hensyn til i vurderingen.

Når det gjelder argumenter for og mot karaktervurdering kom det frem klart flest argumenter for karakterer i gjennomføringen av intervjuene. Argumentene for karaktervurdering handlet i stor grad om seriøsitet, og flere av informantene, både de som var for og de som var mot karakterer, så for seg at kroppsøvingstimene ville være preget av mye tull hvis det ikke hadde vært karakterer i faget. Flere av informantene uttrykte også at kroppsøving ikke ville vært ansett som et ordentlig fag på lik linje med andre fag hvis det ikke var karakterer, noe vises tydelig gjennom Frodes utsagn: «*Det er jo et fag som på lik linje med alle andre fag, så hvorfor skal man ikke vurdere som alle andre fag?*». Dette støttes av artikkelen til Sæle et al. (2021), der hovedpoenget er at det er viktig å beholde karaktervurdering i kroppsøvingsfaget for at det skal anses som et læringsfag, og ikke bare være et aktivitetsfag eller pausefag fra de teoretiske fagene. Det ble også nevnt at det ikke er vanskelig å få en god karakter i kroppsøving, og at mange dermed kan øke karaktersnittet sitt, som også kan bidra til økt motivasjon i andre fag. Det kan derfor være synd for mange elever å miste muligheten til en god karakter, dersom karakteren fjernes fra kroppsøvingsfaget. Selve karaktersetningen oppleves som rettferdig av alle informantene, også elevene som var mot karaktervurdering i kroppsøving.

Argumentene mot karaktervurdering er ikke like mange som for karaktervurdering, men et av argumentene mot karaktervurdering kan bli ansett som alvorlig. Hovedargumentet til Elise handler om at hun blir stresset av karaktervurderingen, og føler på prestasjonsangst. Dette samsvarer med et av hovedfunnene til Røset et al. (2023), som handler om at vurdering med karakter i kroppsøving kan være negativt for den psykiske helsen, blant annet ved stress og angst i sammenheng med et økende press for å prestere. Det faktum at samme negative funn oppstår flere ganger, kan bety at det er et problem med karaktervurdering i kroppsøving som kan gjelde flere ungdommer.

Når det gjelder grunnlag for vurdering, blir innsats sett på som klart viktigst, noe som stemmer godt overens med Moen et al. (2018) sine funn. I Røset et al. (2023) sin artikkel var det derimot funn som indikerte at innsats og holdninger ikke ble anerkjent i like stor grad av lærerne når de skulle sette karakterer i kroppsøving. Evne til samarbeid, fair play og utvikling blir også sett på som viktige faktorer, mens ferdigheter eller prestasjon anses som mindre viktig av informantene. Det at ferdigheter ikke anses som viktig av informantene i min studie, er det funnet som skiller seg mest ut fra tidligere forskning, der det blir sett på som svært sentralt i studien til Moen et al. (2018). Ferdigheter ble også sett på som noe mer sentralt i Røset et al. (2023) enn i min studie. Mine informanternes inntrykk samsvarer godt med kompetansemålene i kroppsøving, som karakterene skal settes med utgangspunkt i (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alle informantene, med unntak av én, er enige i at det er bra at grunnlaget er slik. Den siste informanten mener derimot at prestasjoner burde ha større betydning for karakteren, mens innsats burde ha mindre betydning.

Betydningen av forutsetninger er siste hovedtema i dette prosjektet, og her var alle informantene samstemte om at de føler at de blir vurdert ut ifra sine egne forutsetninger, og ikke sammenlignet med andre elever. Det oppleves likevel som uklart om forutsetninger skal telle i vurderingen eller ikke, da opplæringslov, læreplan og støtteskriv om vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2021) ikke er samstemte i om forutsetninger skal telle. Det kan være en viktig grunn til at det er store forskjeller på mine funn og funnene i Moen et al. (2018) sin studie, der det var stor klarhet i om forutsetninger skulle telle for vurderingen.

Ut ifra denne studiens informanter kan det argumenteres for at karakterer bør beholdes i kroppsøvingsfaget slik at faget opprettholdes som et læringsfag og er et fag uten mye tull. For å minske risikoen for stress og angst på bakgrunn av karakterene, kan en mulig løsning være å være tydeligere på hva som er grunnlaget for vurdering, slik at alle elevene vet hva de blir vurdert i, i tillegg til at man fokuserer mer på innsats og holdninger i vurderingene. Da kan flere av elevene oppleve å føle seg verdsatt og anerkjent som den de er, og dermed i større grad akseptere å bli vurdert med karakter i kroppsøving, uten at det fører til stress og angst. Mindre fokus på ferdigheter kan også minske prestasjonspresset som Røset et al. (2023) omtaler, og som det også forekom funn av i min studie.

7.1 Videre forskning

Gjennom denne masteroppgaven har jeg utforsket elevenes opplevelser med karaktervurdering i kroppsøving. Enkelte aspekter har ført til større grad av klarhet enn andre aspekter, og jeg opplever spesielt at vurdering med utgangspunkt i elevers forutsetninger er det som er mest uklart. Det er behov for mer forskning på hvordan elevene opplever at de blir rettfærdig vurdert i forhold til egne forutsetninger i kroppsøving, i tillegg til hva elevene opplever at det er behov for i vurderingen i kroppsøving for å oppleve at de blir vurdert ut ifra egne forutsetninger. Da kan det også være fruktbart å utforske lærere sine ulike forståelser av hvordan forutsetninger skal tas hensyn til i vurdering i kroppsøving, men det mest sentrale vil være elevers meninger og erfaringer.

Gjennom tidligere forskning på dette temaet, kommer det frem at et flertall av elevene opplever at deres individuelle forutsetninger blir trukket inn i vurderingen og vurderingsgrunnlaget i karaktersetningen, i tillegg til at et klart flertall av lærerne oppgir at elevenes forutsetninger blir trukket inn i vurderingsarbeidet med karakter, og at elevenes forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget. Med unntak av dette, finnes det svært lite forskning på feltet, og det kunne derfor vært interessant og gjort en studie med denne tematikken.

8. Litteraturliste

- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving, *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17, <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept?, *Quest*, 70(3), 385-400, <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Birch, J. E. (2021). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E.E. Vinje (red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brandvol, I. (2021, 20. mars). Ber om karakter-stans i gym. *Verdens Gang*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/M3EKGm/ber-om-karakter-stans-i-gym>
- Braun, V, Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Christoffersen, L., Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving (7. utg.)*. Gyldendal.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget
- Grønmo, S., Dahlum, S., Svartdal, F. (2024, 14. februar) Validitet. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/validitet>
- Jordet, A. (2020). Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever. *Bedre Skole*, 2020(3), 50-56, <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS0320-WEB.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

-
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298–314. <https://doi.org/10.1177/1356336X15606473>
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., Annerstedt, C. (2016). ‘The grade alone provides no learning’: investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers, *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36, <http://dx.doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet. (2.utg.)*. Fagbokforlaget.
- Lovdata. (2020). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon – En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5- 10.trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Høgskolen i Innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg). Fagbokforlaget.
- Røset, L., Green, K., Sigurjonsson, T., Tjomsland, H. E., Cale, L., Thurston, M. (2023). 'Now we have gym, now we have to perform': Norwegian students' perceptions of assessment and grading in physical education, *European Educational Research Journal*, 1-23, <https://doi.org/10.1177/14749041231175565>
- Sæle, O. O., Gyiring, J., Engelsrud, G. (2021). Selvsagt skal det være karakterer i faget kroppsøving. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/selvsagt-skal-det-vaere-karakterer-i-faget-kroppsoving/281954>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg). Fagbokforlaget.
- Vinje, E.E., Brattenborg, S., Skrede, J. (2021). Bør karakteren avskaffes i kroppsøving? I E.E. Vinje (red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1: Godkjenning SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
556852

Vurderingstype
Standard

Dato
18.10.2023

Tittel
Masteroppgave kroppsøving, vurdering i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig
Marianne Martinsen

Student
Audun Soleim Brennhagen

Prosjektperiode
14.08.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«elevers meninger om karaktervurdering i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske elevers meninger om karaktervurdering i kroppsøving. Dette skrivet gir informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masterprosjektet er å utforske elevenes syn på karaktervurdering i kroppsøving. Dette gjelder både meningene deres om det bør være karaktervurdering i kroppsøving eller ikke, hvordan de blir vurdert og om de opplever å bli rettfærdig vurdert. Studien vil også undersøke om summativ vurdering i kroppsøving påvirker elevenes vilje og motivasjon til å lære mer i faget, samhandle bedre med medelever og bidra til andres læring.

Problemstillingen for masterprosjektet er: «*Hva mener ungdomsskoleelever om karaktervurdering i kroppsøving?*»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du går i 10.klasse og kan dermed bidra til min forskning om karaktervurdering i kroppsøving, siden du har erfaringer med å få karakterer i faget. Du sitter inne med mye viktig informasjon og erfaringer som kan ha stor betydning for forskning på dette feltet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du takker ja til å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om dine meninger om karaktervurdering i kroppsøving, og vil ha en varighet på ca. 20-30 minutter.

Dine personopplysninger vil anonymiseres. Det vil bli tatt lydopptak som blir lagret på nettskjema, som er en sikker lagringsplass for forskningsopplysninger. Lydfilen blir slettet når intervjuet er transkribert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan også trekke deg etter at du har levert samtykke fra foreldre/foresatte.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som masterstudent og veilederen min fra høyskolen som har tilgang på dataene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som ikke vil kunne spores tilbake til ditt navn. Datamaterialet vil lagres på en kryptert forskningsserver.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudent Audun Soleim Brennhagen. Tlf. 97039474 eller epost: audunbrenn@hotmail.com
- Høgskolen i Innlandet ved veileder Marianne Martinsen. Tlf. 62517714 eller epost: marianne.martinsen@inn.no
- Vårt personvernombud: personvern@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Audun Soleim Brennhagen

Samtykkeerklæring

Ta med arket tilbake på skolen og lever det til lærer.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *elevs meninger om karaktervurdering i kroppsøving*. Jeg samtykker til:

- At mitt barn kan delta i intervju

Jeg samtykker til at (navn på elev) kan delta i prosjektet

(Signert av forelder/foresatt, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide – semistrukturert intervju

Problemstilling: *Hva mener ungdomsskoleelever om karaktervurdering i kroppsøvingsfaget?*

Forberedelser: intervjuguide og taleopptak via Diktafon-appen

Intervjuer: Audun Soleim Brennhaugen (masterstudent på INN)

Innledning: Masterstudenten presenterer problemstillingen og hva som er formålet med studien. Deretter informeres det om at lydopptakene blir lagret på nettskjema og slettet når intervjuene er transkribert, i tillegg til at det understrekes at intervjuet er frivillig, at de kan trekke seg når som helst, at det er anonymt og at forskeren har taushetsplikt. Intervjuet forventes å ha en varighet på 20 - 30 minutter. Informanten kan stille spørsmål før intervjuet starter.

Spørsmål til intervju:

Oppstart:

- Hvordan opplever du det å få karakterer?
- Hvordan er forholdet ditt til faget kroppsøving?
- Hvilke opplevelser har du med vurdering i kroppsøving?
 - o Hva tenker du er hensikten med at det er vurdering i kroppsøving?

Motivasjon:

- Når du har kroppsøving, tenker du ofte på at du må gjøre noe bra som gjør at du får en god karakter?
 - o Hva mener du som elev er «bra» i kroppsøving?
- Gjør karakteren i kroppsøving deg mer eller mindre motivert til å gjøre det bra i kroppsøving?
- Hvordan ville innsatsen din vært hvis det ikke var karakterer i faget?
 - o Hvordan vil du definere begrepet innsats?

Grunnlag og forutsetninger:

- Hvordan opplever du at du blir vurdert? Opplever du å bli vurdert ut ifra hva du presterer i forhold til andre, eller i forhold til egne forutsetninger?
 - o Hvordan er det i forhold til andre fag?
- Hva mener du at det bør legges vekt på i vurdering i kroppsøving?
 - o Hva er viktigst, og hva er mindre viktig?
- Har du blitt overrasket over karakteren du tidligere har fått som halvårsvurdering?
 - o Forstod du hvorfor du fikk denne karakteren?
 - o Henger den sammen med underveisvurderingene du har fått?

Avslutning:

- Vil du helst ha eller ikke ha karakter i kroppsøving?
 - o Hvorfor / hvorfor ikke?
 - o Forslag til annen vurderingsform?
- Er det noe annet du vil tilføye, som du mener vil være relevant for studien?