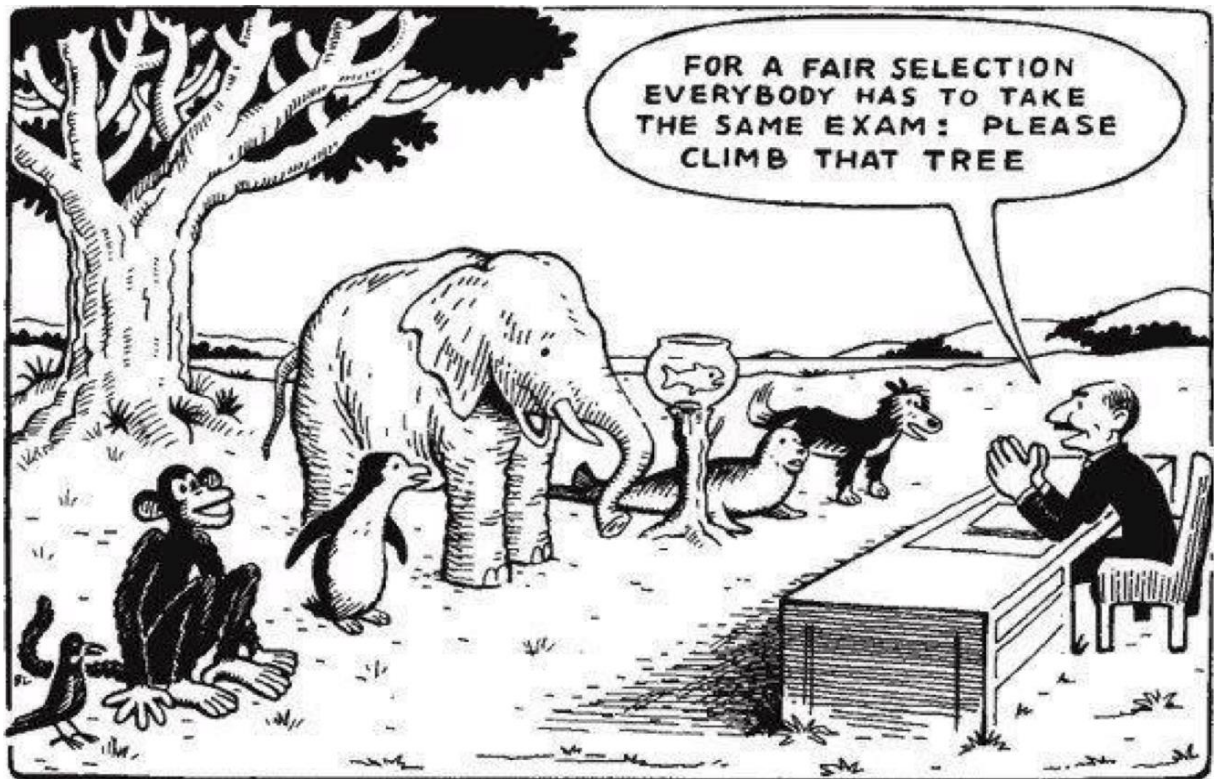


«Det er urettferdig å vurdere elefanter og apekatter ut fra hvor gode de er til å klatre i trær»



En kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres vurderingspraksis ved ungdomsskoler i Stavanger.

Master i utdanningsvitenskap – idrett/kroppsøving

Ida Lillehammer

Veileder: Førsteamanuensis Eva Leibinger



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap – Idrett/kroppsøving	Vårsemesteret, 2016 Åpen
Forfatter: Ida Lillehammer	_____ (signatur forfatter)
Veileder: Eva Leibinger	
Tittel på masteroppgaven: «Det er urettferdig å vurdere elefanter og apekatter ut fra hvor gode de er til å klatre i trær». En kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres vurderingspraksis ved ungdomsskoler i Stavanger. Engelsk tittel: «It is unfair to assess elephants and monkeys based on how good they are at climbing trees». A qualitative study of assessment practice among physical educators at secondary schools in Stavanger.	
Emneord: Kroppsøving, elevvurdering, vurderingspraksis, ungdomsskoler, kroppsøvingslærer	Antall ord: 25 062 + vedlegg/annet: 30 863 Stavanger, 13.06.2016

Forord

Etter mye om og men, er masteroppgaven omsider skrevet ut og bundet inn. Den lange perioden med konstant dårlig samvittighet er endelig over. Gleden over å kunne sette seg ned med en skjønnlitterær bok i visshet om at det ikke er noe annet som skal gjøres er ubeskrivelig. Det har vært en utfordrende, krevende og ikke minst lærerik prosess. Arbeidet har gitt meg kunnskaper og erfaringer som jeg forhåpentligvis vil dra nytte av i årene som kommer.

Det har vært utrolig hyggelig å besøke kroppsøvlingslærere ved ungdomsskoler rundt om i kommunen. Hver lærer møtte meg med et smil og en brennende interesse for faget, uten dere ville ikke denne oppgaven eksistert. Tusen takk for at dere tok dere tid til å bidra med verdifull kunnskap i mitt mastergradsprosjekt.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke veilederen min Eva Leibinger. Takk for gode og innholdsrike veiledninger. Takk for oppmuntrende og positive mailer på dager skriveprosessen stod på stedet hvil. Ikke minst, takk for de konstruktive tilbakemeldingene som har bidratt til at jeg har fått frem mitt potensiale.

Takk til mine kjære medstudenter. Uten dere ville det aldri ha vært ledig plass til meg på biblioteket. Takk for godt humør, latter og ikke minst de lange, frigjørende lunsjene vi har hatt sammen. En stor takk til mamma, pappa og min kjære bror som alltid heier på meg.

Sist men ikke minst, tusen takk til min gode kjæreste som også har skrevet master dette semesteret, sammen har vi vært slitne, leie og tidvis på autopilot, men vi har begge kommet i mål. Takk for støtten, du er best.

Stavanger, Juni 2016

Ida Lillehammer

Sammendrag

Resultater fra tidligere forskning viser at ulik vurderingspraksis mellom lærere er en utfordring i kroppsøvingfaget. Lærere vektlegger mer eller mindre innsats, deltakelse og oppmøte. Kravene for målbare standarder som for eksempel tester angående fysisk form og hva en god prestasjon er, er ulikt vektlagt fra lærer til lærer.

Studien ønsker å belyse læreres subjektive erfaringer når det gjelder elevvurdering i kroppsøvingfaget. Problemstillingen er: *Hvordan opplever kroppsøvingslærere vurderingspraksis i ungdomsskolen?* Hensikten er ikke å arrestere lærere på hvordan de bruker læreplanen og lovverket, men hvordan de inkluderer dem i planleggingen og anvender dem i vurderingspraksisen.

Fire kvinner og en mann fra ungdomsskoler i Stavanger kommune ble rekruttert ved strategisk utvalg. Alle informantene hadde arbeidet minimum fem år i skolen, med minimum 60 studiepoeng i kroppsøving. Det ble brukt semistrukturerte forskningsintervjuer. Temaene i intervjuguiden tar utgangspunkt i egne erfaringer, læreplanen, lover & retningslinjer og vurderingspraksis i kroppsøving.

Resultatene i studien viste at kroppsøvingslærernes notater om eleven utgjør det viktigste grunnlaget for vurdering i faget, sammen med resultater fra utvalgte ferdighetstester. For å beskrive vurderingsprosessen i kroppsøving vektlegger hovedsakelig lærerne definering av klare og tydelige mål, subjektiv observasjon og dokumentasjon, innsats og fair play, kompetanse i form av forståelse, spontane tilbakemeldinger, formelle samtaler og ikke minst ulike tester innen utholdenhet og ferdigheter. Hvordan kompetansemålene skal vektes opp mot hverandre, og hvordan man skal ta hensyn til elevenes forutsetninger ble nevnt som utfordringer ved vurderingsarbeidet. Egenvurdering, friluftsliv og elevmedvirkning var tre punkter som skilte seg ut i intervjuene, og virket nedprioritert ved intervjuene. Tre punkter med stort potensiale for forbedring.

Nøkkelord: Kroppsøving, elevvurdering, vurderingspraksis, ungdomsskoler, kroppsøvingslærer

Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag	II
1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave	1
1.2 Tidligere forskning	2
1.3 Problemstilling	3
1.4 Oppgavens oppbygging	3
2. Teoretisk forankring	5
2.1 Den didaktiske relasjonsmodell.....	5
2.2 Lærerens praktiske yrkesteori (PYT).....	6
2.3 Vurdering generelt	8
2.3.1 Formell vurdering	9
2.3.2 Uformell vurdering	9
2.3.3 Formativ vurdering /underveisvurdering.....	9
2.3.4 Summativ vurdering/ sluttvurdering	10
2.3.5 Alternativ vurdering	10
2.3.6 Forskrift til opplæringslova	11
2.4 Goodlads fem læreplannivå	16
2.5 Læreplanen i kroppsøving	18
2.6 Vurdering i kroppsøving.....	21
2.6.1 Vurdering fra 1970 frem til i dag.	21
2.6.2 Hva innebærer vurdering i kroppsøving?	22
2.6.3 Testing	24
2.6.4 Innsats	25
2.6.5 Fair play – sunne verdier og folkeskikk.....	26

3. Metode	27
3.1 Valg av metode	27
3.1.1 Intervju	27
3.1.2 utfordringer ved et kvalitativt forskningsintervju	28
3.2 Utvalg	28
3.2.1 Rekruttering av informanter	29
3.3 Forberedelser og gjennomføring av intervjuer	30
3.3.1 Intervjuguide	30
3.3.2 Pilotintervju	31
3.3.3 Gjennomføring av intervju	31
3.4 Databehandling	32
3.4.1 Transkribering	32
3.4.2 Analysen	32
3.4.3 Presentasjon av data	33
3.6 Etiske overveielser	33
3.6.1 Informert samtykke	33
3.6.2 Konfidensialitet	34
3.6.3 Konsekvenser av deltagelse i forskningsprosjekt	34
3.7 Reliabilitet og validitet	34
4. Resultat og drøfting	36
4.1 Egne erfaringer	36
4.1.1 utfordringer ved vurdering i kroppsøving	36
4.1.2 Hva ligger til grunn for å gi en toer?	38
4.1.3 Hva ligger til grunn for å gi en sekser?	39
4.1.4 Det er lettere å få god karakter i kroppsøving «det er bare til å møte opp»	40
4.1.5 Gutter får bedre karakterer i kroppsøving enn jenter	41
4.2 Læreplanen	44
4.2.1 Kompetansemålene og kriterier for vurdering i kroppsøving	44
4.2.2 Vurdering av kompetanse hos eleven	46
4.2.3 Vurderingspraksis ut fra de ulike hovedområdene i faget	48

4.3 Lover og retningslinjer	51
4.3.1 Elever som er tilstede men ikke deltar	51
4.3.2 Vurdering av innsats	51
4.3.3 Undervisvurdering	53
4.3.4 Sammenhengen mellom undervis-, og sluttvurdering	56
4.4 Vurderingspraksis i kroppsøving	58
4.4.1 Vurderingsformer	58
4.4.2 Hva skiller karakterene fra hverandre?	61
4.4.3 Vurderingskriterier i praksis	63
5. Oppsummerende konklusjon	65
5.1 Begrensninger ved studien	68
5.2 Veien videre	68
6. Referanseliste	70
Vedlegg	76
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	76
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	78
Vedlegg 3: Intervjuguide	79
Vedlegg 4: Lokal læreplan Stavanger kommune	81
Vedlegg 5: Læreplanen i kroppsøving, kompetansemål etter 10. klasse	87
Vedlegg 6: Avgangskarakterer Stavanger kommune 2015	88
Vedlegg 7: Standpunkt karakterer i kroppsøving 2010 – 2015	89
Vedlegg 8: Kvittering fra NSD	90
Vedlegg 9: Oles periodeplan i kroppsøving	92

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Etter 18 år i skolesystemet har kroppsøving alltid vært en soleklar favoritt, som student og elev. I litteratur og media dukker det ofte opp artikler som omhandler klaging på karakter i kroppsøvingsfaget (Evensen, 2008; Fylkesmannen i Vestfold, 2012; Holøien, 2014; Rbnett, 2012). Så etter å ha skrevet en bachelor om vurdering i kroppsøving i 2014 og deretter startet masterstudiene i idrett og kroppsøving, har interessen for temaet bare blitt større. Vurdering er et omdiskutert problem de fleste har erfaringer med, enten som elev, lærer eller foreldre. Karakterene påvirker elevenes sjanser for videre utdanning, og legitimiteten av karakteren er avhengig av vurderingsprosessen (Annerstedt & Larsson, 2010). Hvordan vurderingsprosessen gjennomføres varierer, og det er mange som har noe de skulle ha sagt.

I august 2012 ble læreplanen i kroppsøving og forskrift til opplæringsloven revidert, og innsats skulle igjen være en del av grunnlaget for vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Elevenes individuelle forutsetninger ble innarbeidet i kompetansemålene, holdninger, samarbeid og andre sosiale egenskaper er vektlagt i begrepet fair play, og er et gjennomstridig prinsipp i kompetansemålene. Grunnlaget for vurdering i faget kroppsøving er ifølge Forskrift til opplæringslova (2016) kompetansemålene i læreplanen slik de er fastsatt i læreplanverket. Loven presiserer også at i faget kroppsøving skal innsatsen til eleven være en del av grunnlaget for vurderingen. Med dette skiller kroppsøving seg ut som det eneste faget i skolen hvor innsats i tillegg til grad av måloppnåelse skal ha betydning for vurderingsgrunnlaget.

At innsatsbegrepet ble gjeninnført har ikke bare gjort det enkelt for kroppsøvingslærere. Det er ingen fastsatt regel for hvordan innsats skal vurderes i faget, om den skal vektes som en egen karakter eller om den skal supplere grad av måloppnåelse i forhold til kompetansemålene. Hvordan kroppsøvingslærere forholder seg til de ulike faktorene i vurderingspraksisen, påvirkes av hver enkelte lærers praktiske yrkesteorier. Store deler av vurderingen er subjektiv, noe som gjør at den kan variere veldig innad på samme skole og ikke minst på forskjellige skoler (Oltedal, Gamlem, Kleivenes, Ryslett, & Vasset, 2015). At vurderingspraksisen generelt varierer fra skole til skole er bakgrunn for valg av tema. Hvordan kroppsøvingslærere driver sin egen vurderingspraksis, hvordan blir elevene vurdert? Dette er spennende, spesielt med tanke på at Utdanningsdirektoratet

(2013) i veiledning til den reviderte læreplanen skriver at bruk av resultat fra fysiske og tekniske tester som grunnlag for å sette karakter i faget strider mot det målrelaterte vurderingsprinsippet. Hvordan gjennomføres da vurderingen? Læreplanen og forskrift til opplæringsloven påpeker elevenes rettigheter når det kommer til vurdering i kroppsøving. Likevel mangler man forskning som belyser læreres synspunkt og vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget.

1.2 Tidligere forskning

Når det gjelder forskning på karaktersetning i faget kroppsøving, er det først i løpet av de siste årene at slik forskning er kommet i gang (Annerstedt, 2010). Jonskås (2010) har utarbeidet en kunnskapsoversikt over kroppsøvingsfaglig forskning- og utviklingsarbeid i Norge i perioden 1978-2010. Hun viser til at det er stor interesse rundt kroppsøvingsfaget og at det er et fag mange har meninger om. Selv om interessen er stor, finnes lite forskning på høyere nivå, særlig når det kommer til elevvurdering i kroppsøving. Det er ønskelig at denne oppgaven kan være med å utvide empiri på et område Jonskås beskriver som en mangelvare. «Det er svært mangelfull kunnskap om hva elever lærer og hvordan undervisningen foregår» (Jonskås, 2010, s. 7). Kunnskapsmangelen i Norge er stor, spesielt når det kommer til vurdering. Lauvås (2007) skriver at kunnskapsgrunnlaget om karaktersetning i Norge generelt er ganske lavt, forskningen som er gjort omhandler først og fremst karaktersetning. Resultater viser at ulik vurderingspraksis mellom lærere er en utfordring i faget, disse utfordringene er fremtredende i andre land også (Annerstedt & Larsson, 2010). Lærere legger mer eller mindre vekt på elementer som innsats, deltakelse og oppmøte ved elevenes standpunktvurdering, samtidig som de legger ulik vekt på målbare standarder for hva en god prestasjon er, for eksempel tester av løpsferdigheter og styrke (Vinje, 2009). Det florerer fortsatt med elevsammenligninger, i stedet for, eller sammen med kriteriesammenligninger (Annerstedt, 2010). Tallene tyder også på at over halvparten av kroppsøvingslærerne ikke gir elevene veiledning om hvor de står i forhold til kompetansemålene grunnet liten tid (ibid).

1.3 Problemstilling

Etter den reviderte læreplanen i 2012, står kroppsøving som det eneste faget som skal ta hensyn til elevens innsats i tillegg til kompetanse når det gjelder vurdering. Fair play som tar for seg holdninger og oppførsel, samt elevenes forutsetninger er integrert i kompetansemålene og er en del av grunnlaget for vurderingen i faget. Studiens hensikt er å se på læreres tanker rundt vurderingspraksis i kroppsøving, å få et innblikk i hvordan dette gjennomføres i praksis.

Med utgangspunkt i elevvurdering i kroppsøving, er det formulert følgende problemstilling:

Hvordan opplever kroppsøvingslærere vurderingspraksis i ungdomsskolen?

Problemstillingen vil avgrenses, konkretiseres og belyses ved hjelp av følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke utfordringer opplever kroppsøvingslærere ved vurdering i faget i ungdomsskolen?
- I hvilken grad innarbeides læreplanen og forskriftene for vurdering i kroppsøvingsfaget i ungdomsskolen?
- Hvilke vurderingsformer oppgir lærerne at de benytter i kroppsøvingsfaget i ungdomsskolen?

Målet med studien er å belyse lokale kroppsøvingslærere fra Stavanger kommune sine subjektive erfaringer, og synspunkt når det gjelder elevvurdering i kroppsøvingsfaget. Hensikten er ikke å kontrollere hvordan lærerne følger forskriftene og læreplanen, men hvordan de inkluderer og bearbeider dem i planleggingen, og anvender dem i vurderingspraksisen. Fokuset vil være på lærernes subjektive tanker, holdninger og refleksjoner rundt egen vurderingspraksis.

1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 tar for seg oppgavens teoretiske forankring der det blir redegjort for den didaktiske relasjonsmodellen og læreres praktiske yrkest teori (delkapittel 2.1 og 2.2). Deretter presenteres vurdering generelt (delkapittel 2.3) og Goodlads fem læreplannivå (delkapittel 2.4), læreplanen i kroppsøving blir representert (delkapittel 2.5) før kapittelet avslutningsvis tar for seg vurdering i kroppsøving (delkapittel 2.6)

Når det gjelder metodologiske valg og overveielser blir disse representert i kapittel 3. Her presenteres valg av metode (delkapittel 3.1) og studiens utvalg (delkapittel 3.2). Deretter tar oppgaven for seg forberedelser og gjennomføring av intervju (delkapittel 3.3) samt databehandling (delkapittel 3.5) og etiske overveielser (delkapittel 3.6). Avslutningsvis skrives det litt om reliabilitet og validitet (delkapittel 3.7).

I kapittel 4 presenteres resultater og drøfting etter å ha analysert studiens datamateriale. Resultatene blir presentert og drøftet med intervjuguidens temaer som underoverskrifter. Egne erfaringer (delkapittel 4.1), læreplanen (delkapittel 4.2), lover og retningslinjer (delkapittel 4.3) og til slutt vurderingspraksis i kroppsøving (4.4).

Avslutningsvis vil det i kapittel 5 komme en oppsummerende konklusjon (delkapittel 5.1), begrensninger ved studien (delkapittel 5.2) og forslag til videre forskning (delkapittel 5.3).

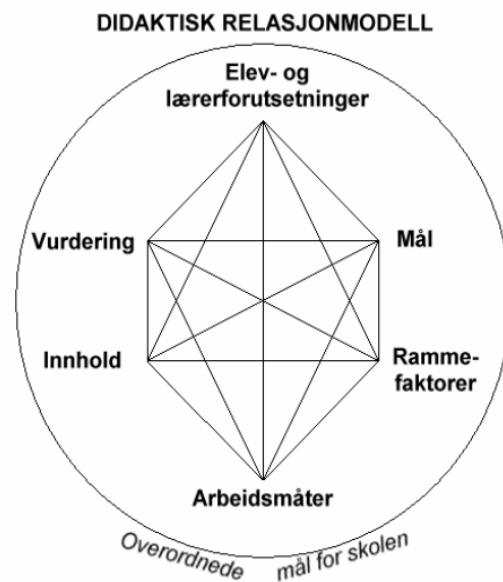
2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil det bli redegjort for oppgavens teoretiske forankring. Det teoretiske aspektet tar for seg både nasjonal og internasjonal litteratur. I og med at det er gjort lite forskning på området, har den internasjonale litteraturen vært viktig for forståelse, og for å få en kunnskapsoversikt rundt vurderingen generelt og i kroppsøvingfaget. Vurderingen i Norge skiller seg fra mange internasjonale land i og med at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i faget, det er derfor brukt nasjonal litteratur for å belyse dette aspektet, samt retningslinjer når det gjelder lovverk og læreplanteori.

I starten av kapittelet tar oppgaven for seg den didaktiske relasjonsmodellen for å få en innsikt i hvordan vurdering henger sammen med overordnede mål for skolen. Deretter presenteres læreres praktiske yrkest teori for å begrunne sentrale trekk ved læreres praksis. Oppgaven definerer deretter vurdering og ser på ulike vurderingsformer. Goodlads fem læreplannivåer blir fremstilt slik at man får et innblikk i hva som ligger til grunn for påvirkning og tolkning i utarbeidelse av lokale læreplaner. Sentrale trekk ved læreplanen i kroppsøving blir presentert før oppgaven tar for seg hva som skiller vurdering i kroppsøving fra vurdering i andre fag.

2.1 Den didaktiske relasjonsmodell

Ifølge Bjørndal og Lieberg (1978) er den didaktiske relasjonsmodellen en modell med begrepsapparater som viser relasjoner mellom ulike faktorer som bør analyseres ved god undervisningsplanlegging (se figur 1). «Den legger vekt på klargjøring av samspillet mellom sentrale faktorer som virker inn i en undervisningssituasjon som for eksempel elevforutsetninger, faginnhold, mål, læringsaktiviteter, rammer og vurdering» (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 44). Modellen avhenger altså ifølge Imsen (2006) av et gjensidig forhold mellom alle disse faktorene, men man kan ikke si hva som er årsak og virkning.



Figur 1: Didaktisk relasjonsmodell, (Engelsen, 2002, s. 53)

...en må se undervisningsplanegging/undervisning som en helhet. Det innebærer at en må tenke gjennom flest mulige relasjoner samtidig. Det er ikke mulig å ta avgjørelser om en faktor/relasjon uten at dette får konsekvenser for de beslutninger som må tas om andre faktorer/relasjoner.

(Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 138)

Imsen (2006) nevner mangler ved den didaktiske relasjonsmodellen, at den ikke tar organisasjonsnivået, nærmiljøet eller storsamfunnets innvirkning på skolens virkelighet alvorlig nok. Den didaktiske relasjonsmodellen kan ifølge Lyngsnes og Rismark (1999) brukes som redskap for å planlegge undervisning og til å analysere og reflektere over læring. For at vurderingsprosessen skal være så god som mulig, må den ta hensyn til elevforutsetninger, faginnhold, mål, læringsaktiviteter og rammer. Hvordan dette gjennomføres avhenger veldig av lærerens subjektive vurdering og praktiske yrkesteori (ibid).

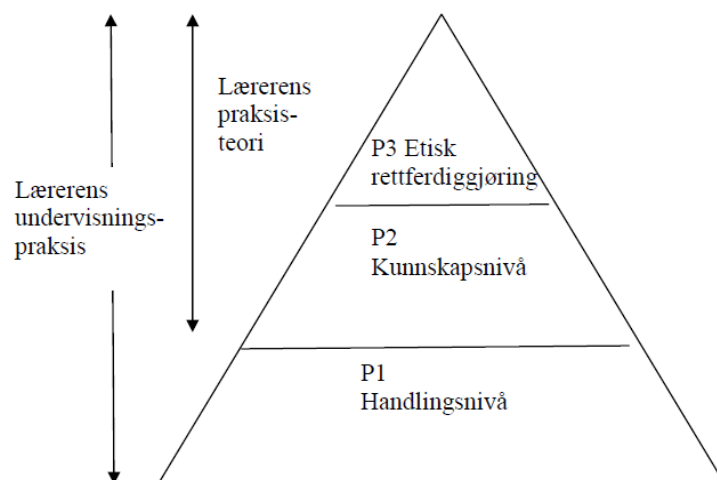
2.2 Lærerens praktiske yrkesteori

(PYT)

«...we can know more than we can tell» (Polanyi, 1958, s. 4). For å begrunne sentrale trekk ved læreres praksis, hvordan de tenker og arbeider, kan man prøve å forklare det ved hjelp av lærerens praktiske yrkesteori eller praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1999) (se figur 2). «Lærere har utviklet sin egen praksisteori, og styres sterkt av sin egen pedagogiske praksis» (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 8). Vi har alle personlige erfaringer fra undervisning, i det minste har vi alle vært elever som er blitt undervist eller oppdratt.

Vi har alle opplevd praksis som var framgangsrik, kjedelig, skremmende, givende, vanskelig og så videre, og vi har – i varierende grad – trukket personlige konklusjoner av hvorfor vi opplevde en bestemt type praksis slik vi gjorde. Disse erfaringene, konklusjonene og hypotesene har påvirket oss, og de utgjør en del av vår praksisteori.

(Handal & Lauvås, 1999, s. 20)



Figur 2: Praksistrekanten, (Handal & Lauvås, 1999, s. 44)

P1-nivået illustrerer handlingsnivået, «her og nå», den daglige undervisningen. Handal og Lauvås (1999) og Næsheim-Bjørkvik (2010) skriver at handlingen her er det sentrale, vi er i klasserommet og forklarer, stiller spørsmål, motiverer, gir oppgaver og vurderer, eller så planlegger vi det vi skal gjøre, eventuelt snakker med andre om hva og hvordan vi gjorde eller har tenkt å gjøre det. «Gjennom disse handlingene gjenspeiles lærerens mentale aktivitet og følelser». (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 8). P2-nivået forklares som den kunnskapen læreren sitter inne med, denne kunnskapen kan deles i tre kategorier (ibid).

1. Personlige erfaringer fra eget arbeid i skolen.
2. Kunnskaper, erfaringer og strukturer som er overført fra andre.
3. Kunnskap om teori (teoretiske modeller og begreper fra grunnutdannelsen, etterutdanning eller studier av pedagogisk litteratur).

Det er her lærerens vurdering gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering viser seg. Det øverste nivået i praksistrekanten P3, omhandler ifølge Handal og Lauvås (1999) og Næsheim-Bjørkvik (2010) etisk vurdering av egen undervisning, om refleksjoner omkring læreplanteori og praksis. «Man kan stille spørsmål som: Hvorfor velger jeg som jeg gjør? Er det riktig? Hvilke verdier baserer jeg meg på når jeg tar disse valgene?» (ibid, s. 9). Det nevnes tre ulike eksempler fra kroppsøvningsundervisningen; at lærere velger å avvike fra skolens felles planlagte periodeplan fordi det er så travelt med andre oppgaver, at det passer dårlig å bruke tid til friluftaktiviteter. Det tar mye mindre tid og krefter å være i gymsalen. I et annet tilfelle kan det være dans om velges bort, selv om det er en del av læreplanen. Grunnen kan være at man selv mangler kompetanse på området og/eller at man mener det er «ulogisk» at emnet skal ha så stor plass i faget. Et tredje eksempel kan være at læreren bevisst velger å se bort fra de grunnleggende ferdighetene i kroppsøvningsfaget, som en protest mot myndighetens dualistiske læringssyn og manglende forståelse for kroppsbevegelsen i en stillesittende skolehverdag (ibid). Handal og Lauvås (1999) påpeker at spørsmålene ikke stilles ut fra en antagelse om noe er etisk uforsvarlig, eller at de representerer et forsøk på å løse visse etiske dilemmaer eller verdikonflikter. «Det er de etiske overveielserne og rettferdiggjørelsen av det handlingsmønsteret vi velger som er det interessante» (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 9). PYT representerer et uttrykk for læreres personlige erfaringer og oppfatninger, kunnskaper og ferdigheter, som får avgjørende betydning for hvordan praksis blir gjennomført og evaluert. PYT-modellen kan klassifiseres som substantive teorier, og kan brukes

som analyseredskap for å forstå ulike handlinger som utspiller seg i praksisfeltet. Modellen viser at alle tre nivåene henger sammen og utgjør den pedagogiske praksisen. Teorien bak lærerens praksis tilhører derimot kun de to øverste nivåene. Det påpekes at mange lærere vil benekte at de har en slik praksisteori som bakgrunn for sitt praktiske arbeid i skolen (ibid). Handal og Lauvås (1999) kaller dette intuitiv kunnskap – en taus eller underforstått kunnskap av hva om passer. Lærere gjennomgår en lærings- og utviklingsprosess som aldri avsluttes, og bygger stadig på ny viten og ny handlingskompetanse. «Skal man oppnå forandring i skolen, må man forandre den enkelte læreres praksisteori» (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 10). Innen kroppsøving og spesielt andre praktiske fag kommer det frem at vurderingen kan variere veldig innad på samme og mellom ulike skoler, gjerne fordi vurderingen er subjektiv og basert på lærerens praksisteori (Oltedal et al., 2015).

2.3 Vurdering generelt

Begrepet vurdering stammer ifølge Bjørndal (2011) fra det tyske ordet «werdêren» og betyr å verdsette, gjøre opp en mening, bedømme, tillegge verdi eller bestemme verdien av noe. Begrepet kan forstås på ulike måter, men noen trekk kan gå igjen i de ulike betydningene (Nordahl & Hansen, 2012). De skriver at andre uttrykk som ofte brukes er å analysere, kritisere, undersøke, gradere, teste, studere, inspisere og evaluere. Lyngsnes og Rismark (1999) hevder at evaluering først kom inn i den pedagogiske fagterminologien på 1960-tallet og kan spores tilbake til det engelske ordet «evaluate», som betyr å verdsette. Evaluering og vurdering brukes om en annen, i denne oppgaven er vurdering å foretrekke. «Vurdering brukes konsekvent om det som uttrykker elevarbeidets kvalitet eller grad av måloppnåelse» (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007, s. 26). Uansett hva man gjør i livet, så blir man alltid vurdert. «Vi blir vurdert for det vi gjør, sier, hvordan vi ser ut og hvordan vi utfører ulike oppgaver eller hendelser. Vi vurderer oss selv og andre» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 196). Vurdering i norsk skole er sett på som ensbetydende med karakterer (Bjørndal & Lieberg, 1978; Lyngsnes & Rismark, 1999). «I didaktisk litteratur er det vanlig å finne at begrepet vurdering omfatter alle de tiltak skolen setter i verk for å kartlegge om elevene er på rett vei mot målene, eller i hvor høy grad de har nådd de ønskelige mål for undervisningen» (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 123).

Formålet med vurderingen er å dra nytte av den kunnskapen vi tilegner oss med hensyn til å forbedre elevenes læring (Forskrift til opplæringslova, 2015a; Høihilder, 2011; Nordahl & Hansen, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2015c; Utdanningsforbundet, 2013). Vurderingen skal gi både lærere og elever kunnskaper, ferdigheter og erfaringer som kan forbedre læringen og undervisningen. Samtidig som den skal fremme læring og utvikling av kompetanse hos elever, gi veiledning og god tilbakemelding. Brattenborg og Engebretsen (2013) påpeker at vurderingen må være gjennomtenkt, systematisk og helhetlig om den skal fungere, samtidig som den skal være konkret og forståelig for lærere, elever og foreldre.

Det finnes ifølge Siedentop og Tannehill (2000) et bredt spekter av måter å vurdere elevprestasjon på. «All vurdering krever informasjon om det en skal vurdere. Informasjon er selve grunnlaget for vurderingen, spørsmålet er hvordan man skal gå frem for å skaffe seg denne informasjonen» (Imsen, 2006, s. 362).

2.3.1 Formell vurdering

Siedentop og Tannehill (2000) forklarer formell vurdering som standardisert og kontrollert. «Formell vurdering er for eksempel ulike former for spørreskjemaer, tester, lærerlagde prøver, tentamensprøver og eksamensprøver» (Imsen, 2006, s. 362). De er ofte satt i en kunstig og skapt kontekst, og oppstår sjelden spontant. «Formell vurdering tar ofte for seg elevprestasjon, men prestasjonen kan ikke generaliseres til andre situasjoner» (Siedentop & Tannehill, 2000, s. 180). Formell vurdering blir ofte sett på som vurdering med karakter (Imsen, 2006).

2.3.2 Uformell vurdering

Uformelle vurderinger er sett på som mer ustrukturerte vurderinger som er mer integrert i læreprosessen. Siedentop og Tannehill (2000) eksemplifiserer ved at elevene tar del i dømming av ballspill, at man stopper spill når feil oppstår og spør om konsekvensene. Slik kan man skape et miljø der spørsmål og diskusjon kan ta sted for å avklare situasjoner som oppstår (ibid). Vurderingen oppstår spontant og er relatert til virkelighetsnære situasjoner.

2.3.3 Formativ vurdering /underveisvurdering

Den formative vurderingen er med på å gi tilbakemeldinger for å påvirke den pågående instruksjonsprosessen. Den innebærer vurdering for læring, også kalt underveisvurdering (Helle, 2011; Siedentop & Tannehill, 2000). «Elevvurdering er en kontinuerlig prosess, og i grunnskolen er all vurdering som skjer før våren i 10. klasse en del av underveisvurderingen» (Brattenborg &

Engebretsen, 2013, s. 198). Siedentop og Tannehill (2000) definerer at formativ vurdering vurderer læring som skjer. Kompetanse og innsats skal ifølge Utdanningsdirektoratet (2015a) danne grunnlaget for vurderingen, innsats gjelder spesielt i kroppsøvingfaget. «Den formative vurderingen gir læreren lov til å identifisere elever som sliter eller opplever læringsvansker, slik at de kan hjelpe å veilede dem til å overkomme disse problemene» (Siedentop & Tannehill, 2000, s. 181-182). Engh et al. (2007) viser til at vurderingen har som hensikt å hjelpe eleven til innsikt i sin måte å løse oppgaven på, samt bli bevisst i sine læringsstrategier. Utdanningsdirektoratet (2015a) påpeker viktigheten av å være bevisst på at karakterskalaen er relativ. Det vil si at det skal være mulig for eleven å få en god karakter tidlig i opplæringsløpet, for eksempel karakteren 5 til halvårsvurdering på 8.trinn. Dette fordi denne karakteren er et uttrykk for hva eleven kan ut fra det som er forventet på dette tidspunktet. «For at eleven skal kunne øke kompetansen i faget, er det en forutsetning at lærer og elev har forståelse av hva de enkelte kompetansemålene innebærer av praktisk aktivitet, og hva som vektlegges i vurderingen» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 198).

2.3.4 Summativ vurdering/ sluttvurdering

«Den summative vurderingen peker bakover til den læringen som allerede har skjedd» (Engh et al., 2007, s. 29). Den summative vurderingen gir altså en avsluttende dom av læringen, vurdering av læring er også kalt sluttvurdering (Helle, 2011, s. 188; Siedentop & Tannehill, 2000, s. 181). Den summative vurderingen kan være identisk den formative, bare at den skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 200). Forstår man Wølner (2013) riktig viser vurderingen hvordan eleven står faglig i forhold til på forhånd kjente kriterier. Ifølge Engh et al. (2007) skal den summative vurderingen gis uten hensyn til elevens læreprosess, forutsetninger, undervisning eller andre ytre forhold (med unntak av faget kroppsøving).

2.3.5 Alternativ vurdering

Alternativ vurdering er en voksende interesse for en vurdering som er nærmere undervisningspraksisen, man vil da se på vurdering på en annen måte å prøve og linke det til læring (Siedentop & Tannehill, 2000, s. 182). Den alternative vurderingen er utradisjonell og tillater elever å lage et produkt som læreren skal vurdere (Baumgartner, Jackson, Mahar, & Rowe, 2007, s. 141).

Alternativ vurdering er vurdering som skiller seg fra formelle verktøy som tradisjonelt er brukt, i stedet for skriftlige tester involveres elevene aktivt i å løse realistiske problemer gjennom søken av ny informasjon, tidligere kunnskap og relevante ferdigheter.

(Siedentop & Tannehill, 2000, s. 182)

Alternativ vurdering er ifølge Siedentop og Tannehill (2000) et paraplybegrep for all vurdering som er annerledes, og kan som tidligere nevnt anses som noe utradisjonell. Disse vurderingene kan også sees på som autentiske – og/eller prestasjonsvurderinger, avhengige av hva elevene skal gjøre. Baumgartner et al. (2007) påpeker karakteristiske trekk ved vurderingen, at oppgaven representerer det virkelige liv, elevene må demonstrere tenkende på et høyere nivå, de vet om standarden for vurderingen i starten av et tema, samtidig som prosessen er vektlagt, ikke bare resultatet. «Elevene må vise meningsfull forståelse og søken av essensielle kunnskaper og ferdigheter i et dynamisk realistisk miljø» (Siedentop & Tannehill, 2000, s. 182). Vurderingen kan innebære at elevene lager noe ved bruk av problemløsning, kritisk tenking, fagferdigheter, refleksjon eller ved hjelp av andre verktøy for å vise læring. Siedentop og Tannehill (2000) skriver at oppgaven kan være individuell, par eller i grupper, og vurderingen reflekterer psykomotorikk, kognitiv eller affektiv læring. Annerstedt og Larsson (2010) viser til at det er viktig at vurderingen oppfattes som pålitelig, troverdig, sammenlignbar og rettferdig for at den skal være av kvalitet, samtidig som Siedentop og Tannehill (2000) mener den også må speile læreprosessen. Skal vurderingen være meningsfull for eleven, må kriteriene og prosessen bak dem være meningsfull. Leirhaug og MacPhail (2015) nevner også fagforståelse, viktigheten av å tolke vurderingsinformasjon meningsfullt og være i stand til å gi passende tilbakemeldinger. I stedet for å ha fokus på atferd, glede av aktivitet og deltakelse, legger Collier (2011) frem fem viktige fundament for at vurderingen skal være av god kvalitet: vurderingen må ha en klar mening, klare mål, et godt design, effektiv kommunikasjon med elevene og elevinvolvering.

2.3.6 Forskrift til opplæringslova

I kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven står det beskrevet hva som kreves av lærere når det gjelder individuell vurdering i grunnskolen. I Forskrift til opplæringslova (2009a) § 3-1. rett til vurdering, står det blant annet at alle elever har rett til vurdering. Det innebærer både en rett til undervisningsvurdering, sluttvurdering og en rett til dokumentasjon av opplæringen. Vurderingen må derfor inngå som en del av det lokale arbeidet med læreplaner for fag. Samtidig skal det være kjent

for eleven hva som er målet for opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen av elevens kompetanse (Forskrift til opplæringslova, 2009a). Eleven skal også vite hva som er grunnlaget for vurderingen, og hva som blir vektlagt i vurdering i orden og atferd. Utdanningsdirektoratet (2015a) påpeker at kroppsøving er regulert i forskrift til opplæringsloven, gjennom generelle bestemmelser som har betydning for alle fag, og særbestemmelser som bare gjelder for kroppsøving.

§ 3-2. Formålet med vurdering

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane.

Formålet med vurdering i orden og i åtferd er å bidra i sosialiseringssprosessen til eleven, skape eit godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og åtferd.

(Forskrift til opplæringslova, 2015a)

§ 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag

Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.

Føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven skal ikkje trekkjast inn i vurderinga i fag. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.

Eleven skal møte fram og delta aktivt i opplæringa slik at læraren og instruktøren får grunnlag til å vurdere eleven sin kompetanse i faget. Stort fråvær eller andre særlege grunnar kan føre til at læraren ikkje har tilstrekkeleg grunnlag for å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter.

(Forskrift til opplæringslova, 2016)

Utdanningsdirektoratet (2015a) nevner at grunnlaget for vurdering i kroppsøving er endret flere ganger med ulik vektning av innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, teori og forutsetninger. «Den enkelte eleven skal ikke vurderes i forhold til andre elevers kompetanse. Det er med andre ord forskriftsstridig å legge til grunn et normrelatert vurderingsprinsipp, for eksempel normalfordelingskurven» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 201). I veiledning til lokalt arbeid med læreplaner skriver Utdanningsdirektoratet (2015c) at tilstedeværelse og god orden er viktige forutsetninger for læring, men ikke skal tas med i vurderingen.

§ 3-4. Karakterer i fag mv.

Frå 8. årstrinn og i vidaregåande opplæring skal vurdering også givast med talkarakterar. Det skal brukast talkarakterar på ein skala frå 1 til 6. Berre heile talkarakterar skal brukast.

Dei enkelte karaktergradene har dette innhaldet:

- a) karakteren 6 uttrykkjer at eleven har framifrå kompetanse i faget*
- b) karakteren 5 uttrykkjer at eleven har mykje god kompetanse i faget*
- c) karakteren 4 uttrykkjer at eleven har god kompetanse i faget*
- d) karakteren 3 uttrykkjer at eleven har nokså god kompetanse i faget*
- e) karakteren 2 uttrykkjer at eleven har låg kompetanse i faget*
- f) karakteren 1 uttrykkjer at eleven har svært låg kompetanse i faget.*

(Forskrift til opplæringslova, 2009b)

§ 3-5. Grunnlaget for vurdering i orden og i åtferd

Grunnlaget for vurdering i orden er knytt til om eleven er førebudd til opplæringa, og korleis arbeidsvanane og arbeidsinnsatsen til eleven er. Det inneber mellom anna om eleven er punktleig, følgjer opp arbeid som skal gjerast, og har med nødvendig læremiddel og utstyr.

Grunnlaget for vurdering i åtferd er knytt til korleis eleven oppfører seg overfor medelevar, lærarar og andre tilsette i og utanfor opplæringa. Det inneber mellom anna om eleven viser omsyn og respekt for andre.

Vurderinga av orden og åtferd skal haldast åtskild frå vurderinga av eleven sin kompetanse i fag.

(Forskrift til opplæringslova, 2009c)

§ 3-11. Undervegsvurdering i fag

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

Undervegsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven og gi rettleiing om korleis ho eller han kan utvikle kompetansen sin i faget.

Eleven har minst éin gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren om utviklinga si i forhold til kompetansemåla i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i samband med samtalen med foreldra etter § 20-3 og § 20-4.

Læraren skal i undervegsvurderinga vurdere om eleven har tilfredsstillande utbytte av opplæringa, jf. opplæringslova § 5-1 og § 5-4.

(Forskrift til opplæringslova, 2015b)

§ 3-12. Eigenvurdering

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

(Forskrift til opplæringslova, 2015c)

Om intensjonen er å gjøre vurdering til en utdannende prosess for å øke elevens prestasjoner, må elevene være i stand til å vurdere og modifisere sin egen prestasjon (Siedentop & Tannehill, 2000). Forstår man Brattenborg og Engebretsen (2013) skal elevens egenvurdering gi eleven forståelse for og innsikt i hva de skal lære, og hva de mestrer ut fra kompetansemålene, samt hvilke kunnskaper og ferdigheter som må forbedres. Bevisstheten og refleksjonene rundt eget læringsarbeid som eleven forhåpentligvis utvikler gjennom egenvurdering, bidrar til å hjelpe og trene elevene i å utvikle egne strategier for videre læring (ibid). God egenvurdering krever en viss kunnskap og erfaring med ulike måter å nå mål på, og kunnskap om ulike strategier for læring (Meld. St. 28, 2015/2016). Elever skal ikke forvente å lykkes første gang de prøver en ny oppgave,

egenvurderingen hjelper dem til å være i stand til å vurdere og korrigere noe som er avgjørende for læringen (Siedentop & Tannehill, 2000).

§ 3-13. Halvårsvurdering i fag for elever

Halvårsvurdering i fag er ein del av undervegsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven opp mot kompetansemåla i læreplanen for faget. Ho skal også gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget.

Det skal givast skriftleg og/eller munnleg halvårsvurdering utan karakter gjennom heile grunnopplæringa.

Frå 8. årstrinnet skal eleven i tillegg ha halvårsvurdering med karakter. Halvårsvurderinga med karakter skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut frå det som er forventa på tidspunktet for vurderinga. Halvårsvurdering med karakter skal givast skriftleg.

Halvårsvurderinga skal frå 8. årstrinnet gjennomførast midt i opplæringsperioden på kvart årstrinn, og ved slutten av opplæringsåret for fag som ikkje blir avslutta, jf. læreplanverket.

(Forskrift til opplæringslova, 2015d)

Utdanningsdirektoratet (2015c) påpeker at i grunnskolen er all vurdering i fag fra starten i 1. klasse til slutten av 10. klasse underveisvurdering. «Formålet med underveisvurderingen er å motivere elevene til innsats i læringsarbeidet og danne grunnlag for tilpasset opplæring, videre læring og faglig progresjon i form av økt kompetanse» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 198). Utdanningsdirektoratet (2015c) viser til fire forskningsbaserte prinsipper som bør være sentrale i underveisvurdering, elevene lærer mer dersom de:

- Forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem.
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen utvikling.

§ 3-16. Samanhengen mellom undervegsvurderinga og standpunktkarakteren i fag

Undervegsvurderinga skal fremje læring og gi eleven høve til å forbetre kompetansen sin gjennom opplæringstida i faget. Den kompetansen eleven har vist undervegs i opplæringa er ein del av grunnlaget for vurderinga når standpunktkarakteren i fag skal fastsetjast, jf. § 3-3 og § 3-18.

(Forskrift til opplæringslova, 2015e)

§ 3-17. Sluttvurdering i fag

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 3-3.

Sluttvurderingar i grunnskolen er standpunktkarakterar og eksamenskarakterar.

(Forskrift til opplæringslova, 2015f)

§ 3-18. Standpunktkarakterar i fag

Standpunktkarakterar er karakterar som blir gitt ved avslutninga av opplæringa i fag, og som skal førast på vitnemålet.

Standpunktkarakteren må baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser den kompetansen eleven har i faget, jf. § 3-3 og § 3-16. Eleven skal vere kjend med kva det blir lagt vekt på i fastsetjinga av hennar eller hans standpunktkarakter.

(Forskrift til opplæringslova, 2015g)

«Elever kan ikke trekkes til eksamen i kroppsøvingsfaget, sluttvurderingen baseres her kun på standpunktkarakteren» (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 201). Grunnskolen avsluttes på 10. trinn og den endelige sluttvurderingen gis våren i 10.trinn, denne karakteren skal også føres på vitnemålet og teller på lik linje med de andre karakterene (ibid). For at vurderingen skal være rettferdig, vil læreplanen være et godt hjelpemiddel for lærere.

2.4 Goodlads fem læreplannivå

«Det er den substansielle læreplanen, særlig mål, lærestoff og arbeidsmåter, som blir gjort til gjenstand for påvirkninger, tolkninger, forhandlinger og beslutninger på ulike nivåer» (Gundem, 1993, s. 130). Goodlad (1979) skjelner mellom læreplanens fem ansikter; ideenes læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte læreplan og den erfarte læreplan.

Ideenes læreplan

Ideenes læreplan eksisterer på det ideologiske eller idémessige plan (Gundem, 1993). Her vil både forskningsbasert viten, tradisjonsbunden viten eller det vi kaller sunn fornuft gjøre seg gjeldende (ibid). «Ideenes læreplan finnes innenfor alle beslutningsnivåene. Alle som deltar i læreplanutvikling har visjoner, ideer og verdier som danner startgrunnlaget for læreplantenkningen» (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 19). Det er her ideene om kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen blir diskutert, og nyttetenkningen omkring fysisk aktivitet blir løftet frem (ibid).

Den formelle læreplan

Den formelle læreplanen vil aldri bli den samme som ideenes læreplan. Goodlad (1979) påpeker at dette er grunnen til at planen i startfasen er preget av ideer, teorier og meninger, målformuleringene er vide for de skal forplikte så mange. «Den formelle læreplan blir da utsatt for tolkning fordi vi leser planen med våre egne erfaringer» (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 19). Kroppsøving har i kunnskapsløftet fått sin plass og posisjon gjennom nyttelegitimering med fysisk aktivitet og fysisk form. Bevegelseslæring står som et viktig ledd i elevenes læring og allmenndanning, noe som gir faget egenverdi. Bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og kroppsøving skal bidra til at elevene kan sanse, oppleve, lære og skape med kroppen (ibid). «Kompetansemålene skal operasjonaliseres i lokale læreplaner, og da vil også disse planene kunne kalles formelt vedtatte læreplaner, såfremt de foreligger som et skriftlig dokument» (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 20).

Den oppfattede læreplan

Den oppfattede læreplanen gir ifølge Goodlad (1979) uttrykk for hvordan den enkelte leser tolker den formelle læreplanen. Den oppfattede læreplanen blir aldri helt den samme, i og med at den i likhet med den formelle læreplanen blir tolket med ulik erfarings- og personlighetsbakgrunn (Gundem, 1993). Dette gir ulik praksisteori, læreplanen kan oppfattes svært ulikt og vurderingspraksisen kan variere selv innad på samme skole (Næsheim-Bjørkvik, 2010).

Den iverksatte læreplan

Den iverksatte læreplan befinner seg på undervisningsnivået og er nært knyttet til den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). Mange skoleledere eller lærere kan være uenige i den oppfattede læreplanen og derfor boikotte den. I kroppsøving nevner Næsheim-Bjørkvik (2010) at noen gjerne er mest opptatte av at elevene skal svette, trene og løpe fra seg, og leser kompetansemålene ut fra det. Et annet eksempel i kroppsøving er at mange lærere ikke er så begeistret for dans som aktivitet

i faget, en aktivitet som fort blir glemt til fordel for ballspill og «kjekke» aktiviteter (ibid). Andre grunner til at den oppfattede læreplanen ikke lar seg gjennomføre spesielt i kroppsøvfagsfaget kan være dårlige inne- eller uteanlegg, manglende utstyr, mange elever som krever spesiell tilrettelegging eller vanskelige elev-lærer forhold. Praksis påvirkes ifølge Utdanningsdirektoratet (2012) av både rammefaktorer og den enkeltes syn på undervisning og gjennomføring. Næsheim-Bjørkvik (2010) påpeker også at noe uforutsett skjer i undervisningen, kan gjøre at hele undervisningssituasjonen blir annerledes enn planlagt. For å få tak i den iverksatte læreplanen er det nødvendig å observere undervisningen jevnlig over tid. Goodlad (1979) sin læreplanteori forteller tydelig at vi ikke kan vurdere praksis ut fra de lokale læreplanene som finnes rundt om på skoler. Han skriver også at den iverksatte læreplan også er en oppfattet læreplan, fordi den oppfattes av den som gjennomfører den.

Den erfarte læreplan

Hver enkelt elev gjør sine erfaringer med læreplanen, erfaringene er ifølge Næsheim-Bjørkvik (2010) preget av elevenes forutsetninger i vid forstand – intellektuelt, emosjonelt og sosialt. «Den erfarte læreplan- den som elevene erfarer og opplever gjennom undervisning og læring, vil følgelig være påvirket av lærerens oppfatning av læreplanen så vel som av andre forhold i undervisningen» (Gundem, 1993, s. 132). Næsheim-Bjørkvik (2010) skriver at kultur, nærmiljø og generelle livsbetingelser kan være en del av den erfarte læreplan. «Det kan være et sprik mellom lærers intensjon med undervisningen (oppfattede læreplan) og det eleven faktisk lærer (erfarte læreplan)» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 10). Kultur, nærmiljø og generelle livsbetingelser er også faktorer som spiller en rolle i arbeidet med læreplaner i kroppsøving.

2.5 Læreplanen i kroppsøving

De nasjonale læreplanene i kroppsøvfagsfaget har hatt ulike faglige vektninger gjennom årene. På 1960-tallet inneholdt læreplanen teoretisk kunnskapsmål i relativt stort omfang, mens holdningsmål og ferdighetsmål kom med i større grad i Mønsterplanen 1974 (By, 2001). M74 prøvde å forene fagets historiske «gutte-, og jentelinjer», som frem til da hadde vært atskilte linjer. Planen la vekt på elevers behov for fysisk aktivitet på tvers av kjønn (Flagestad, Leirhaug, Lyngstad, & Nelvik, 2011). Mønsterplanen 1978 fikk en fastere kunnskapsstruktur, i form av kjernestoff i faget (ibid). På 1990 tallet gikk norsk skole gjennom et omfattende reformprogram, lovverk og forskrifter som tidligere hadde tilhørt enkeltsektorer av skole- og utdanningssystemet,

ble gjennomgått og samordnet innenfor en felles ramme. I 1994 ble det utviklet en ny læreplan i kroppsøving som felles allment fag i den videregående opplæringen, i grunnskolen kom det en ny læreplan i kroppsøving i 1997. «I 1997-planen i grunnskolen ble dans og friluftsliv innført som obligatoriske innholdskomponenter» (Flagestad et al., 2011, s. 5). Kroppsøvingfagene for grunnskolen og videregående opplæring ble samlet i en plan i 2006, den var mindre omfattende og detaljert enn tidligere læreplaner, men beholdt tidligere mål sentralt. I 2006- planen ble kroppsøving beskrevet som et bredt sammensatt fysisk aktivitetsfag med fokus på kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2013). LK06 fikk 01.08.12 en ny revidert læreplan i kroppsøving, innsats ble gjeninnført, samt et revidert formål med faget, endringer i grunnleggende ferdigheter og i kompetansemålene (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Internasjonal forskning peker ifølge Arnesen, Nilsen, og Leirhaug (2013) på at endringer i læreplanen i kroppsøving har hatt liten effekt på praksis i faget. I 2006 endret den norske læreplanen seg i alle fag, noe som førte til et økt fokus på vurdering (Leirhaug & MacPhail, 2015). Nye vurderingsforskrifter ble direkte informert. Dette skapte frustrasjon for mange lærere da det kom reguleringer om fritak i faget, vektlegging av elevens forutsetninger ved vurdering og at innsats ikke skulle telle ved vurdering av kompetanse (ibid). Dette brøt tredelingen med vektning av innsats, kunnskaper og ferdigheter. 01.08.12 kom innsats i fagvurderingen og tydeliggjøring av elevforutsetninger inn i kompetansemålene igjen (ibid). «Den norske læreplanen er karakterisert av et bredt innholdsområde som kan beskrives som en multiaktivitetsmodell hvor elevene skal lære om kropp og helse gjennom bruk av kroppen» (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 628). I august 2015 kom det endringer som omhandler kompetansemålene i faget, kompetansemålene er tydeligere for å sikre progresjonen mellom de ulike nivåene, spiralprinsippet er klarere. «Spiralprinsippet innebærer at kompetansemålene bygger på hverandre, og at kompleksiteten i kompetansemålene øker gjennom grunnopplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3). I norsk skole er det forventet at man skal utvikle sine egne lokale læreplaner som inkluderer kriterier for vurdering og karakterer (Leirhaug & MacPhail, 2015). Det finnes en betydelig forvirring blant lærere når det gjelder forbindelse mellom lokale og nasjonale kriterier (Annerstedt, 2010). Elevvurderingen vil da i stor grad avhenge av hver enkelte læreres praktiske yrkesteori. Næsheim-Bjørkvik (2010) påpeker at det bør være en klar forbindelse mellom læreplanteori og læreplanpraksis for å synliggjøre denne sammenhengen.

I læreplanen i kroppsøving står det i formålet med faget, «at kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2).

Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståelse og identitetskjensle.

(Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2).

Viktigheten av den spesielle vurderingsordningen som gjelder for faget, hvor innsats er en del av grunnlaget for vurderingen påpekes også (ibid). Samt at det i mange av kompetansemålene vil være relevant å ta hensyn til elevene sine forutsetninger i vurderingen.

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. Det å være i bevegelse og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en del av formålet for faget. Derfor blir arbeidsprosessen et vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving.

(Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 6)

Grunnlaget for vurderingen i faget har i læreplanen blitt endret flere ganger de siste årene, med ulik vektning av innsats, holdninger, samarbeidsevner, ferdigheter, teori og forutsetninger. Planen er hovedsakelig delt inn i kompetansemål (se vedlegg 5).

I Kunnskapsløftet er kompetanse forstått som evnen til å møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave. Det er elevens samlede kompetanse i faget som skal vurderes. Elevenes ferdigheter i kroppsøvingsfaget må utvikles som en kompetanse som gir dem mulighet til å delta i ulike aktiviteter med økende kompleksitet. Et viktig grunnlag for læring og utvikling blir derfor at lærerne gir elevene relevante utfordringer for å utvikle kompetansen.

(Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 2)

Kompetanse og forståelse fokuserer på de mer kognitive sidene i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013). På ungdomsskolen skal vurderingen baseres på 15 kompetansemål fordelt på hovedområdene idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil. Utdanningsdirektoratet (2013) nevner også i veiledningen til læreplanen fire sentrale temaer som er grunnleggende for fysisk aktivitet, og som alle kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving kan knyttes til: Fair play og samarbeid, kroppslig læring, selvledelse og gjennomføring og til slutt kompetanse og forståelse.

2.6 Vurdering i kroppsøving

2.6.1 Vurdering fra 1970 frem til i dag.

Vurdering i kroppsøving har aldri vært en enkel sak, selv om Baghurst (2014) beskriver vurdering i kroppsøving som enklere før 1970. Læreren ville da observere elevene utføre en handling, og deretter bestemme om de utførte handlingen korrekt. Lydighet stod høyt i kurs (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, & Macdonald, 2013). «Meningen var ikke å skape suverene idrettsutøvere, men å utvikle en opptatt, glad og god elev» (Baghurst, 2014, s. 506). Ifølge López-Pastor et al. (2013) begynte objektiv testing i løpet av 1980-tallet å erstatte meninger og observasjoner. Testene var spesielt rettet mot motoriske ferdigheter og fysisk form, disse testene viste at elevene kunne utføre en spesifikk ferdighet, men de kunne ikke stå inne for om læring hadde oppstått. Det tok ikke lang tid før lærerne innså at testene ikke var helt valide, og det var vanskelig å produsere informasjon om hva elevene lærte (ibid).

Med disse problemstillingene i tankene, skriver Baghurst (2014) at dagens vurdering i kroppsøving varierer voldsomt og har ifølge Matanin og Tannehill (1994) forandret seg lite de siste 25 årene. López-Pastor et al. (2013) mener vurdering er en av de vanskeligste og mest trøblete utfordringene

innen kroppsøving de siste 40 årene. «Noen lærere fokuserer på læring, andre på ferdighetsutvikling og noen på fornøyelse og innsats» (Baghurst, 2014, s. 507). Mange kombinerer mer enn en av disse. Baghurst (2014) nevner at tester på fysisk form er utbredt verden over, men at disse ikke er uten kritikk. Alternativ vurdering er også populært og inkluderer innsats og deltakelse (ibid). Matanin og Tannehill (1994) påpeker at bruk av riktig klær, deltakelse, innsats, holdninger og atferd er faktorer som går igjen når det gjelder hva som vurderes i kroppsøving. Lærerkommentarer indikerer også at det er lettere å få god karakter i kroppsøving enn i andre teoretiske fag (ibid). Man trenger bare å møte opp, kle seg og legge inn minimalt med innsats. «Bare man er med og er aktiv, så får man godkjent» (Annerstedt, 2010, s. 240). Baghurst (2014) presiserer at kroppsøving på grunn av dette og av mangelen på kvalitet i vurderingen, gjør at faget har manglende troverdighet. Rent akademisk er forskere enige om at kroppsøvingfaget kan ha et dårlig rykte, og da hjelper det lite om vurderingen baseres på bekledning, holdninger, punktlighet, tilstedeværelse og/eller innsats (Annerstedt og Larsson, 2010; Baghurst, 2014; Matanin og Tannehill, 1994, Siedentop og Tannehill, 2000 ; López-Pastor et al. 2013; Oltedal et al., 2015. Noe som i andre land har ført til at «.....skoler ekskluderer kroppsøvingsskarakteren fra elevens karaktergjennomsnitt» (Young, 2011, s. 24). Vurderingen i kroppsøvingfaget er et område med lite enighet, tvilsom validitet og liten evne til endringer (Leirhaug & MacPhail, 2015). Karaktersetting er som nevnt et omdiskutert problem de fleste har erfaringer med, og som påvirker elevenes sjanser etter ungdomsskolen. Prosessen er derfor et vedrørende problem når det kommer til rettferdighet og likeverdighet. Legitimiteten av karakterer er avhengig av kvaliteten på karaktersettingsprosessen, Annerstedt og Larsson (2010) påpeker viktigheten av at karakterene er oppfattet som pålitelige, troverdige, sammenlignbare og rettferdige. «En likeverdig vurdering innebærer at vurderingen er den samme for alle, en karakter i en klasse skal tilsvare den samme karakteren i en annen klasse» (Annerstedt, 2010, s. 230).

2.6.2 Hva innebærer vurdering i kroppsøving?

Ifølge Siedentop og Tannehill (2000) innebærer vurdering å samle inn, beskrive og kvantifisere informasjon om prestasjon. Vurdering er en kontinuerlig innsamling av informasjon i løpet av en undervisning- og læringsprosess, som i sin tur baseres på en gjensidig avhengighet mellom vurdering, læreplan, pedagogikk og læring (Annerstedt, 2010). «I kroppsøving er det typisk at lærere vurderer elevene utfra tester som omhandler fysisk kapasitet, isolerte ferdighetstester i urealistiske omgivelser eller tildeler poeng subjektivt for innsats, bekledning og tilstedeværelse»

(Siedentop & Tannehill, 2000, s. 180). Vurderingen bør stille større krav til standardiserte forhold, objektivitet, distanse, nøytral vurdering og god kompetanse når det gjelder tester og målinger (Annerstedt, 2010). Karakter og vurdering henger sammen, men karakteren er ofte et resultat av mange vurderinger. Problemet derimot er at i mange tilfeller i kroppsøving er ikke karakteren basert på en rekke prestasjoner som spenner over tid, men alt for ofte engangsvurderinger i slutten av en periode (Siedentop & Tannehill, 2000). Karakteren er ikke en gang basert på prestasjoner eller kunnskap, men gjerne tilstedeværelse, holdninger, oppførsel, deltagelse og innsats (Baghurst, 2014; Matanin & Tannehill, 1994; Siedentop & Tannehill, 2000; Young, 2011). Noen lærere vurderer altså ikke læring og prestasjon. «At vurderingsprosessen i kroppsøvingundervisningen ikke blir gjennomført skikkelig, blir bortforklart av kroppsøvingslærere med unnskyldninger om at det er store klasser, dårlig testutstyr, liten tid og at det generelt er unødvendig» (Siedentop & Tannehill, 2000, s. 178). I tillegg nevnes det at det er flere lærere som synes det er viktigere å holde elevene fysisk aktive, enn å lære dem noe (Leirhaug og MacPhail, 2015; Siedentop og Tannehill, 2000).

Collier (2011) kommer med flere punkter som kan gjøre vurderingsprosessen enklere for lærere og elever. For det første bør man relatere karaktersettingen til standarder, hvor man bør ha klare kriterier på måloppnåelse, en klar mening om hvorfor vurderingene blir gjennomført og hvordan resultatet vil brukes videre i et større utdanningsperspektiv. For det andre som Siedentop og Tannehill (2000) også skriver, bør man basere sluttkarakteren på mange vurderinger om elevens måloppnåelse, ikke en enkelt vurdering ved slutten av en periode og ikke måloppnåelse i forhold til andre elever. For det tredje er Collier (2011) og Forskrift til opplæringslova (2016) enige om at holdninger, klær og deltagelse bør vurderes separat, ikke som en del av den avsluttende karakteren. I kroppsøving er fair play vevd inn i kompetansemålene i Norge, noe som gjør at holdninger i stor grad blir en gjeldende faktor. Det påpekes også at man må dokumentere elevprestasjoner, men at hver vurdering ikke trenger å være en del av underveis- eller sluttkarakteren (Collier, 2011). Noter og hold en oversikt over vurderingene som blir gjort, slik at det bli lettere å sette en karakter når den tid kommer. Man bør også være observant på sin egen praktiske yrkest teori, at eleven ikke skal vurderes utfra lærerens bakgrunn når det gjelder subjektive inntrykk, innsats, holdninger eller deltagelse (ibid). Elevene må også gis flere muligheter i vurderingssituasjoner, altså flere muligheter til å vise seg frem. Avslutningsvis presiseres fordelene ved å involvere elevene; det er

viktig at elevene får vite når, hvordan, hvor og hvorfor de vil bli vurdert, og involvere dem i prosessen (ibid).

Siedentop og Tannehill (2000) skriver at vurdering generelt bør referere til en rekke oppgaver i omgivelser hvor eleven er gitt muligheter til å demonstrere kunnskaper, ferdigheter, forståelse og anvendelse av innhold i en sammenheng, det vil gi rom for vekst og utvikling. For å skille karakterer og vurdering fra hverandre, påpekes viktigheten av å bruke vurdering for andre hensikter enn tester og evaluering (ibid). Matanin og Tannehill (1994) fremhever å informere elevene om formålet med vurderingen, administrere tester i en komfortabel setting og å gi tilbakemelding til elevene. «Klar definering av det ønskede læringsutbyttet i form av konkrete læringsmål er det første trinnet mot god undervisning. Det er også viktig og effektivt evaluere elevenes prestasjon og læring» (Matanin & Tannehill, 1994, s. 396). Noen forskere mener at vurderingen kun bør baseres på absolutt prestasjon, de mener forbedringsbasert karaktersetning har flere seriøse konsekvenser enn fordeler (Young, 2011; Gallo, Sheehy, Patton, og Griffin, 2006). «Det er urettferdig, og gir en urettferdig fordel til de elevene med lavere ferdigheter, mindre kunnskap og mindre talent, i og med at de har mindre rom for forbedring mellom pre og post test» (Young, 2011, s. 25). Dette kan føre til at elevene med vilje gjør det dårlig på pretest, for å få større forbedring på posttest og at elevene med lavere karakter får bedre karakter grunnet dårlig form (ibid). Andre nevner utsagn som at karakterer som kun baseres på prestasjon er urettferdig, at ikke alle kan prestere bra, men slik er det faktisk i andre fag som engelsk og matte (ibid).

2.6.3 Testing

Lærere er utilfreds med tradisjonelle former for vurdering, flervalgsoppgaver, gruppe administrerte måloppnåelsestester og standardiserte ferdighetstester. De vet hva elevene lærer, men det blir som regel ikke målt på testene, og testene legger sjelden til rette for læring. Melograno (1997) nevner at elevene må følge instruksjoner for å gjennomføre oppgaver som ikke har verdi eller virkelighetsnære relasjoner.

Utdanningsdirektoratet (2013) skriver at mange kroppsøvingslærere benytter seg av fysiske og tekniske tester i kroppsøvingsundervisningen. Utvalget er stort; 12-minuttstest, 3000 m, bip-test, ulike styrketester, 60 m, spensttest, turntest, svømmetest og ulike tekniskorienterte løyper for å teste ball- og basisferdigheter.

Utdanningsdirektoratet (2013, s. 21) definerer test som «ei standardisert øving eller prøve som ein bruker for å måle bestemte forhold, for eksempel uthald, styrke eller spenst». En standardisert øvelse eller prøve vil si at prøven blir gjennomført på samme måte under like forhold hver gang, slik at det er grunnlag for å sammenligne resultatene fra en test til en annen (ibid).

Det har vært en tradisjon for å benytte ulike fysiske og tekniske tester i kroppsøving, blant annet for å måle styrke spenst og utholdenhet. Det står derimot ingen plass at man må hoppe høyt eller være hurtig for å være god i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2013). De påpeker også at bruk av tester ikke nødvendigvis samsvarer med rammene for kroppsøving, at bruken derfor bør diskuteres. Man kan spørre seg selv om tester er en egnet metode for å måle elevenes kompetanse? Bruk av resultater til å sette karakter, kan stride mot de målrelaterte vurderingsprinsippene i forskrift til opplæringsloven §3-3. «Det er forskriftsstridig å leggje til grunn eit normrelatert vurderingsprinsipp, for eksempel å bruke resultata på testar som grunnlag for å samanlikne elevar» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 21). Skal man gjennomføre og sammenligne tester fra en gang til en annen, finnes det flere praktiske utfordringer. Testsituasjonene må være så lik som mulig hver gang, noe som er vanskelig når lærere ikke har kontroll på testtidspunkt og kontekst for testen, for eksempel været (ibid). Utdanningsdirektoratet (2013) konkluderer med at tester i kroppsøving bør være koblet til læring, det sentrale er kompetansemålene, og de sier ingenting om tester og krav til elevens fysiske form. «Er formålet med testen derimot å få erfaringer og innsikt, vil det gi mer mening i forhold til læringsaspektet» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 23). Elevene kan prøve seg som testledere hvor de skal gjennomføre, organisere og registrere for hverandre.

2.6.4 Innsats

Som tidligere nevnt skal innsatsen til eleven ifølge Forskrift til opplæringslova (2016) være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving i motsetning til andre fag. Forstår man Baghurst (2014) riktig mener han at man vurderer innsats for å belønne de som jobber hardt, men som gjerne har mangel på ferdigheter. I motsetning nevner han at det kan påvirke de som har gode ferdigheter negativt, da de ikke trenger å legge like mye innsats i oppgaven fordi den sees på som enkel. «Resultatet av disse scenarioene er at begge elevene oppnår samme karakter. Tatt i betraktning at den lokale læreplanen fokuserer på læringsmål mer enn prosessen dit, kan man argumentere for at eleven med høyere ferdigheter blir gitt en urettferdig karakter» (Baghurst, 2014, s. 506). Litteratur

om karaktersetting på innsats er begrenset, spesielt i kroppsøving der en stor del av problematikken ifølge Weiner (1994) er at lærere kan være mottakelige for å sette innsatskarakteren basert på følelser, i stedet for objektive og standardiserte mål. For eksempel er innsats en kontrollerbar faktor og lærere kan irritere seg over elever som ikke viser innsats, samtidig som de synes synd på de elevene som gjør en innsats men ikke får det til (Baghurst, 2014). Som konsekvens er karakteren da gjerne basert på følelser i stedet for å identifisere tegn på innsats og derfor blir resultatet en subjektiv karakter. Karaktersetting uten objektive målinger er spesielt vanskelig når ingen klare referanser er tilgjengelig for innsatsmålingen (ibid).

2.6.5 Fair play – sunne verdier og folkeskikk

I læreplanen står kompetansemålet «Praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 6). Begrepet fair play har fått en sterkere posisjon i formålet med læreplanen. I og med at kroppsøving har et så sosialt aspekt, er det ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre. «Felles regler er viktig. I tillegg er samhandling og det å gjøre hverandre gode sentrale elementer» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 20). Men hva betyr egentlig fair play i praksis i kroppsøvfingsfaget? «Samarbeid og lagspill er en forutsetning i faget. Elevene kan få toppkarakter i andre fag uten å samarbeide med andre, men det kan de ikke i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 20). Samtidig går ikke fair play bare på å samarbeide med medelever, også med læreren. Lytte når beskjeder blir gitt, respondere positivt på tilbakemeldinger, samarbeide og gjøre læreren god. Klarer man å forankre sunne verdier og nevnte holdninger hos eleven, er det mulig at kroppsøvfingsarenaen blir et triveligere sted å være, og på sikt kan man håpe på mer fair play i samfunnet generelt (ibid).

3. Metode

I dette kapittelet presenteres de metodiske valgene og overveielserne som er gjort i forbindelse med studien. Dette innebærer valg av metode, utvalg, forberedelser og gjennomføring av intervju, databehandlinger, etiske overveielser samt en kort gjennomgang av reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av metode

Formålet med studien var å belyse enkelte læreres erfaringer, holdninger og tanker rundt vurdering i kroppsøvingfaget. For å fremheve problemstillingen på best mulig måte, var en kvalitativ tilnærming å foretrekke. Det innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, i dette tilfellet ved bruk av intervju (Thagaard, 2015). Den kvalitative metoden gir også et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner handler, tenker og føler, i denne studien med fokus på lærerne (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Metoden er godt egnet for å belyse menneskers erfaringer og opplevelser, forskningen fokuserer på menneskenes egen historie og perspektiver rundt sin situasjon (ibid). For å forstå verden fra intervjupersonens side, ble et kvalitativt forskningsintervju sett på som hensiktsmessig for å belyse problemstillingen (Kvale, Rygge, Brinkmann, & Anderssen, 2012).

3.1.1 Intervju

Intervju ble brukt for å få informasjon om hvordan kroppsøvingslærerne opplever og forstår seg selv og sine omgivelser, spesielt med tanke på opplevelser rundt vurderingspraksis i kroppsøving Thagaard (2013). Intervjuene i studien tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål som skulle stilles, men med rom for endring av rekkefølgen de skulle stilles i (Kvale et al., 2012). Intervjuet heller mot den strukturelle siden i og med at alle informantene blir spurt om de samme spørsmålene, selv om muligheten for oppfølgingsspørsmål var tilstede (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2014). Begrunnelsen for valg av intervjustruktur var først og fremst at studien ønsket å finne ut hvordan kroppsøvingslærere opplever vurderingspraksisen i ungdomsskolen, ved bruk av en slik struktur hvor alle ble spurt om de samme spørsmålene, var det muligheter for å sammenligne resultatene blant informantene (Thagaard, 2015). Selv om informantene ble spurt om de samme spørsmålene, skriver Kleven et al. (2014) at det alltid vil være en risiko for at de ikke blir stilt på nøyaktig samme måte overfor de ulike intervjupersonene, noe som kan føre til ulike tilnærminger rundt de ulike temaene.

Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse (Kvale et al., 2012). For å skape en vennlig atmosfære og et tillitsforhold mellom informant og forsker, ble alle intervjuene i studien gjennomført på tomannshånd i stedet for i grupper (Thagaard, 2015).

3.1.2 utfordringer ved et kvalitativt forskningsintervju

Ifølge Kvale et al. (2012) er det intervjueren som er forskningsinstrumentet, noe som kan by på utfordringer. Som forsker hadde jeg på forhånd tilegnet meg kunnskaper innenfor emnet, samtidig som jeg visste hva det skulle spørres om og hvordan (ibid). Den største utfordringen var å holde seg objektiv og å unngå og stille ledende spørsmål. Man skal være forsiktig med ledende spørsmål, så de ble kun brukt om informantene virket nølende om de ikke skjønnte spørsmålet, eller om det så ut som de holdt igjen informasjon (Kvale et al., 2012).

Forskerens forhold til informantene kan by på utfordringer som spiller en rolle for hva informantene velger å fortelle. Jeg hadde kjennskap til den ene informanten, dette intervjuet varte i 18 minutt, alle de andre inkludert pilotintervjuet varte i over 40 minutter. Man kan spørre seg om informantens sin kjennskap til min bakgrunn, kjønn, alder eller andre personlige egenskaper påvirket den intervjusituasjonen, i forhold til intervjusituasjonene med de informantene jeg ikke hadde kjennskap til (Thagaard, 2015). I løpet av selve intervjuene kan det ha oppstått utfordringer hvor informantene har svart det de trodde jeg ville høre, da de i informasjonsskrivet ble informert om at studien ville tar for seg vurdering i kroppsøving. De kan da ha prøvd å svare så teoretisk riktig som mulig, avhengig av hvordan de ønsker å fremstå i forhold til meg og studien (ibid).

3.2 Utvalg

Utvalget i denne studien bestod av fem kroppsøvingslærere fra forskjellige skoler i Stavanger kommune, noe som går godt overens med det Postholm (2010) skriver om at det anbefales å ha med mellom tre og ti forskningsdeltakere i en kvalitativ studie. Fire kvinner og en mann. Det ble kun sett på Stavanger kommune for å få et innblikk i hvordan vurderingspraksisen kunne variere fra skole til skole, innad i samme kommune. Det ble satt som kriterium at lærerne måtte ha arbeidet i minimum fem år, å ha minimum 60 studiepoeng i kroppsøving/idrett. Disse kriteriene ble tatt med for å øke sjansen for at lærerne i løpet av årene har lært av egen vurderingspraksis, og ut fra det

tilegnet seg gode vurderingsrutiner. Det ble ikke tatt hensyn til skolenes størrelse eller beliggenhet, desto større variasjon i resultater, desto bredere innsikt i vurderingspraksisen.

Lærerne i utvalget hadde ulik erfarings- og utdannelsesbakgrunn. I arbeidserfaring var det en spredning fra lærere som hadde arbeidet i ni år, til lærere som hadde arbeidet nærmere førti år. Alle lærerne hadde studiepoeng i idrett/kroppsøving, med en variasjon fra årsstudium til mastergrad. Det var som nevnt deltagelse av kvinner og menn, noen faglærere andre allmennlærere.

3.2.1 Rekruttering av informanter

Jeg rekrutterte informanter som hadde egenskapene eller kvalifikasjonene som var strategisk i forhold til studiens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2015). Et strategisk utvalg hvor fremgangsmåten var basert på en seleksjonsmåte som sikret meg et utvalg av personer som var villige til å stille opp som deltakere, et tilgjengelighetsutvalg (ibid).

Prosessen med å rekruttere informanter var vanskelig og startet den 25.januar, telefonnummeret til alle rektorene ved de 13 skolene i kommunen skulle søkes opp og skrives ned. Jeg valgte å ringe rektorene, med en tanke om at det var større sjans for å få positive tilbakemeldinger via telefon, i stedet for mail som fort blir oversett eller glemt i en travel hverdag. På de skolene hvor rektor tok telefonen, ble studien forklart og det ble spurt om det var aktuelle kandidater for deltakelse ved skolen. Ved de skolene rektor sa ja ble det sendt ut et informasjonsskriv om studiens omfang per e-post, skrevet skulle rektorene videresende til sine aktuelle kroppsøvingslærere (se vedlegg 1). I tilfeller hvor jeg ikke fikk tak i rektor, (hvor de gjentatte ganger var opptatt med møter eller lignende) ble studien forklart på e-post, med informasjonsskrivet som vedlegg. Skrevet inneholdt informasjon om studiens bakgrunn, formål, hva deltakelse i studien ville innebære, hva som ville skje med informasjonen om lærerne, presisering av at deltakelse var frivillig og til slutt kontaktinformasjon om det skulle være noen spørsmål, eller interesse for å delta.

Samme dag som ringerunden ble gjennomført, satt jeg igjen med to kandidater. Etter to uker begynte arbeidet med å purre via e-poste til rektorene som hadde sagt ja til å videresende informasjonsskrivet til kroppsøvingslærerne sine, men som jeg ikke hadde hørt noe fra. Etter omtrent to uker satt jeg med fire kroppsøvingslærere, fire kvinner som passet kriteriene. Jeg ville gjerne hatt med noen menn, men slik det så ut ble det ikke sånn. Heldigvis fikk jeg tak i en mannlig informant. Etter å ha fullført intervju ved en av skolene fikk jeg hjelp av en intervjudeltager til å få

tak i en mannlig informant fra en annen skole. Datoen var da blitt 2.mars, og jeg hadde fått tak i mine fem informanter.

3.3 Forberedelser og gjennomføring av intervjuer

3.3.1 Intervjuguide

Jeg har brukt intervjuguiden som et manuskript for å strukturere intervjuforløpet (Kvale et al. 2012). Guiden kan være veldig strukturert med ferdige spørsmålsformuleringer, eller den kan være halvstrukturert med emner og forslag til spørsmål (Kvale et al., 2012). Min intervjuguide tok utgangspunkt i en ganske strukturert formulering med bestemte tema, spørsmål og rekkefølge, men med mulighet for oppfølgingsspørsmål og utdypning om det var av interesse (Postholm, 2010).

Før arbeidet med utforming av intervjuguiden startet, brukte jeg mye tid på å lese meg opp på relevant litteratur, samtidig som jeg studerte statistikk som omhandlet karakterer ved ungdomsskoler i Stavanger kommune. Jeg fant tabeller og statistikk som viste at kroppsøving har vært det faget med høyest gjennomsnittskarakter i standpunkt tiende klasse de siste syv årene, (se vedlegg 6) (Stavanger kommune, 2015a). I tillegg fant jeg statistikk fra 2010 til 2015 som viste at gutters karakterer ligger høyere i gjennomsnitt i kroppsøving enn jenter (se vedlegg 7) (Stavanger kommune, 2015b). Dette var informasjon som trigget nysgjerrigheten min, og det ble derfor tatt med spørsmål som omhandlet dette i intervjuguiden.

For å få en myk start på intervjuet begynte jeg med bakgrunnsspørsmål om var relativt enkle å besvare, dette for å dempe informantenes usikkerhet (Thagaard, 2015). Jeg fokuserte på å bruke kjente ord og definisjoner, og i tilfeller hvor det kunne være uklart for informantene hva jeg var ute etter ble ordet definerte før jeg stilte spørsmålet. Temaene i intervjuguiden (se vedlegg 3) ble utarbeidet på bakgrunn av relevans for å belyse oppgavens problemstilling. Hovedtemaene var; *egne erfaringer, læreplanen, lover og retningslinjer og vurdering i kroppsøving*. De fleste spørsmålene var åpne, «åpne spørsmål inviterer intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer» (ibid, s. 103). Andre spørsmål var mer lukket ja/nei spørsmål, med rom for oppfølgingsspørsmål hvor informantene kunne utdype eller begrunne svaret mer.

3.3.2 Pilotintervju

I forbindelse med studien ble det gjennomført et pilotintervju før det ble avtalt noe med informantene. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg bedre selvtillit når det gjaldt å intervjuer innenfor et nytt område, samtidig som jeg fikk øvet meg på å skape en god atmosfære i selve intervjusituasjonen (Kvale et al., 2012). For og ikke «bruke opp» de få informantene jeg hadde tilegnet meg i Stavanger kommune, ble pilotintervjuet gjennomført ved en ungdomsskole i nabokommunen Sola. Intervjuet ble etter informantens skriftlige samtykke tatt opp på to enheter, to for å ha en sikkerhetskopi i tilfelle noe skulle skje med datamaterialet. I etterkant ble intervjuet transkribert og kritisk gjennomgått med intervjuguiden i bakhodet. Det ble da gjort endringer i forhold til spørsmålenes rekkefølge og utforming, noen spørsmål ble også slått sammen til et da de stort sett førte til de samme resultatene.

Gjennomføringen av pilotintervjuet forberedte meg på hvordan det var å komme til en ny skole å intervjuer et fremmed menneske. Jeg opplevde også at intervjuguiden ble endret til det bedre etter å ha prøvd den ut i praksis. Samtidig vil jeg anta at hendelsen gjorde meg bedre forberedt, tryggere og noe dyktigere i rollen som intervjuer.

3.3.3 Gjennomføring av intervju

Før intervjuene ble gjennomført ble det sendt ut et informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet, inkludert et samtykkeskjema med to avkryssninger, en om deltakelse i intervjuet og en om bruk av lydopptak. Hvor og når ble avtalt med lærerne over e-post, med et utgangspunkt i at intervjuene ville ta omtrent 30-40 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført på lærernes arbeidsplass i løpet av perioden februar - mars, fire av fem på et lukket grupperom uten forstyrrelser av andre, et på mediatek med noe bakgrunnsstøy. Lærerne krysset av og skrev under på samtykkeskjemaet før det ble benyttet lydopptaker på alle intervjuene. Ved å bruke lydopptaker kunne jeg i større grad konsentrere meg om informantens reaksjoner, og den personlige kontakten slapp å bli avbrutt av iherdig notatskriving (Thagaard, 2015).

Når det gjaldt lengden på intervjuene varierte de veldig, pilotintervjuet varte i omtrent 40 minutter, prosjektintervjuene hadde en spredning fra 18 til 70 minutter, der de fleste lå over 40 minutter. Heldigvis hadde lærerne satt av nok tid, så intervjuene ble ikke på noen måte preget av stress, da vi i de fleste tilfellene ble sittende igjen etter intervjuets slutt å snakke om lærerhverdagen. Jeg ble møtt av hyggelige kroppsøvlingslærere som var mer enn villige til å snakke om sin egen praksis

rundt vurderingen i faget. Intervjuene var preget av refleksjon, entusiasme og litt frustrasjon nå det gjaldt vanskeligheter rundt ulike vurderingssituasjoner. Noen formulerte seg også mer kortfattet enn andre. Som forsker må man ha sans for de gode i historiene, i noen tilfeller ble historier utdypet for å holde flyten i intervjuet, selv om temaene tidvis ikke var like relevante for problemstillingen (Kvale et al., 2012).

Under gjennomføringen av intervjuene prøvde jeg å holde meg mest mulig nøytral i forhold til lærernes vurderingspraksis, det var vanskelig når det kom til oppfølgingsspørsmål hvor det var tydelig hvilke temaer og aspekter av svaret jeg var mest interessert i (Thagaard, 2015). Utover det følte jeg dialogen mellom meg selv og informantene var god, jeg fant en god balanse mellom å gi henholdsvis bekræftende nikk og utdypende kommentarer i forhold til intervjupersonenes utsagn (ibid).

3.4 Databehandling

3.4.1 Transkribering

Transkriberingsprosessen startet umiddelbart etter det siste intervjuet var gjennomført den 15.mars, og var ferdig i løpet av månedsskiftet mars/april. Transkriberingen klargjorde intervjumaterialet for analyse i form av ren tekst, og bestod av 62 sider i form av 36 359 ord. Ved å strukturere datamaterialet i tekstform, ble det lettere å få en oversikt før selve analysen skulle starte (Thagaard, 2015). I prosessen ble lydfilene direkte overført til datamaskinen og transkribert i programvaren Nvivo10, programvaren gjorde transkriberingen enklere da det var muligheter for å spille av lydfilen i et senere tempo. Transkripsjonene ble skrevet i en formell stil, med bemerkelsesverdige sitater eller uttrykk markert i kursiv med anførselstegn.

3.4.2 Analysen

I forkant av intervjuene var strukturen på intervjuguiden delt inn i temaer og spørsmål, noe som gjorde det lettere for meg å sammenligne svarene til de ulike deltakerne (Thagaard, 2015). Jeg tok for meg hvert tema og studerte informasjonen om temaet fra alle deltakerne, ved å gjøre det slik fikk jeg en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema (ibid). For å ivareta det helhetlige perspektivet, ble deltakernes utsagn vurdert ut fra konteksten avsnittet var en del av (Thagaard, 2015). Et grunnleggende premiss for en slik temasentrert analyse er at man som meg har informasjon fra alle deltakerne om de samme temaene. Jeg organiserte hvert spørsmål og

deltakernes svar på et A4 ark, uttalelser som ikke vedrørte problemstillingen ble da utelatt fra analysen.

3.4.3 Presentasjon av data

De innsamlede dataene ble presentert i tekstform hvor informantenes handlinger, perspektiver og utsagt ofte er benyttet (Thagaard, 2015). Hvordan studien derimot skal presenteres, avhenger av hvilken metode man bruker (ibid). Jeg fant det hensiktsmessig å presentere og drøfte data i samme kapittel. Informantenes uttalelser ble uansett lengde presentert med innrykk, anførselstegn og kursiv, slik at de skilte seg ut fra den resterende teksten. Med unntak av sitater som på naturligvis ble flettet inn i oppgaven.

3.6 Etiske overveielser

All vitenskapelig virksomhet krever at forskere forholder seg til etiske prinsipper som gjelder i forskningsmiljøet, og til omgivelsene (Thagaard, 2015). I studier som min hvor det er en nær kontakt mellom forsker og informanter, er det utformet særskilte etiske retningslinjer hvor forholdet mellom de to defineres. Forskeren får i slike studier data som kan knyttes til personer i prosjektet (ibid). NESH (2006) definerer personopplysninger som opplysninger som direkte eller indirekte kan føres tilbake til enkeltpersoner. For å forhindre at informantene i studien skal kunne identifiseres, er de blitt gitt pseudonyme navn. Mitt forskningsprosjekt som behandler personopplysninger som for eksempel kjønn, yrke, kommune, alder osv. ved hjelp av elektroniske hjelpemidler, anses som meldepliktig og må meldes til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) (Thagaard, 2015) (se vedlegg 8). Kontakten som oppstår mellom forsker og informant når forsker er ute i felten, stiller krav til forskerens etiske ansvar, nemlig informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekt (ibid).

3.6.1 Informert samtykke

Felles for alle forskningsprosjekt som inkluderer personer, er at de kun kan settes i gang etter deltakernes informerte og frie samtykke (NESH, 2006). Lærerne mine ble ut fra informasjonsskrivet informert om studien, samtidig som de ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten at det fikk negative konsekvenser for dem (ibid). At samtykke er fritt beskrives som at det er gitt uten ytre press, at det er informert betyr at deltakerne er orientert om hva deltakelse i prosjektet innebærer (Thagaard, 2015, s. 26). I kvalitativ forskning blir det sett på spesielle utfordringer knyttet til informert samtykke, fordi det alltid vil være begrensninger i

forhold til hvor mye informasjon forskeren kan gi ut på forhånd (ibid). For mye informasjon kan påvirke deltakerens atferd (Kvale et al., 2012; NESH, 2006; Thagaard, 2015). Det etiske dilemmaet med informert samtykke er ifølge Thagaard (2015) at forskeren ikke kan slå seg til ro i og med at informanten har gitt sitt samtykke i startfasen, da han/hun ikke vet hvordan forskeren vil tolke og analysere dataene.

3.6.2 Konfidensialitet

Når det gjelder krav om konfidensialitet, har informantene krav på at all informasjon de gir om personlige forhold blir behandlet konfidensielt (NESH, 2006). I forhold til dette er forskningsmaterialet blitt anonymisert, forskningsdeltakerne har fått pseudonymene Lisa, Kari, Anna, Oda og Ole. Informasjon er i tillegg blitt oppbevart på passordbeskyttet pc, med passordbeskyttet filer. Det er også gitt begrensinger for hvor lenge man kan lagre datamaterialet fra slike studier, i mitt tilfelle vil personidentifiserende opplysninger umiddelbart bli slettet etter masteroppgavens sensurfrist (Thagaard, 2015).

3.6.3 Konsekvenser av deltagelse i forskningsprosjekt

Et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er knytte til konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne (ibid). Som forsker har jeg et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger (NESH, 2006). Samtidig skal forskeren også respektere deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse (ibid). Thagaard (2015) nevner at deltakere og kan synes det er interessant å bli intervjuet, hvor de kan fortelle om seg selv og sin situasjon. Som forsker er det min oppgave å beskytte deres integritet gjennom hele forskningsprosessen. Etter min oppfattelse bar ikke deltagelse i studien preg av negative konsekvenser for deltakerne, da temaet og spørsmålene ikke ble definert som særlig sensitive.

3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begge med på å vurdere forskningens pålitelighet. «Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale et al., 2012, s. 250). Reliabiliteten referer til om samme metode og spørsmål, ville ført til de samme svarene med samme deltagere, men med en annen forsker (Kvale et al., 2012; Thagaard, 2015). Det er i midlertid stilt spørsmål om repliserbarhet er et kriterium i kvalitativ forskning, i og med at dette blir sett på som nøytralitet som relevant forskningsideal (Thagaard, 2015). Innen kvalitativ forskning utvikles data i samarbeid mellom forsker og deltaker i felten, repliserbarhet blir da ikke relevant (ibid). Den

kvalitative tilnærmingen krever kontakt mellom forsker og deltaker, resultatene påvirkes derfor av relasjonen som oppstår mellom partene. Når det gjelder reliabilitet kan man se på intervjueren i intervjusituasjonen om det blir stilt ledende spørsmål, transkripsjon og analyser. «Forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i forskningsprosessen» (Thagaard, 2015, s. 202). Den argumentasjonen skal overbevise kritiske lesere om kvaliteten på forskningen og verdien av resultatene. I min egen forskning prøvde jeg å opptre så likt som mulig i de ulike intervjusituasjonene, noe som kan styrke studiens kvalitet (Thagaard, 2015). Alle intervjuene ble blant annet gjennomført på lærerens arbeidsplass i arbeidstiden. I etterkant av intervjusituasjonene, i arbeid med transkripsjonene, stiller jeg meg kritisk til at noen spørsmål er blitt stilt ulikt i intervjuene, noe som kan ha ført til at det er større variasjon i datamaterialet enn det som var nødvendig.

Thagaard (2015) skriver at validitet er knyttet til tolkning av data, om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til. «Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten som er studert» (ibid, s. 204). Validitet i en kvalitativ studie er knyttet til i hvilken grad man faktisk forstår informantene, og man kan gjerne anta at informantenes mening og forståelse også finnes hos andre lærer med samme forutsetninger (ibid). I mitt tilfelle kan det være en mulighet å generalisere til kroppsøvingslærere ved ungdomsskoler i Stavanger, men det er opp til leseren å avgjøre.

4. Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil det bli presentert utsagn fra de ulike lærerintervjuene som vil bidra til å belyse problemstillingen som tar for seg hvordan kroppsøvlingslærere opplever vurderingspraksis i ungdomsskolen. Resultat- og drøftingskapittelet vil ta utgangspunkt i intervjuguidens fire hovedtemaer som er egne erfaringer, læreplanen, lover og retningslinjer og til slutt vurdering i kroppsøvlingsfaget. Disse vil fungere som overskrifter hvor resultatene vil bli lagt frem, deretter drøftet og knyttet opp til teori og tidligere forskning. Noen av intervjuguidens spørsmål glir over i hverandre, noe som har gjort det hensiktsmessig å tidvis drøfte mer enn et spørsmål under samme punkt. Funnene i intervjuene vil presenteres, deretter knyttes til oppgavens teoretiske forankring (se kapittel 2). Avslutningsvis vil det være en liten oppsummering etter hvert delkapittel.

4.1 Egne erfaringer

Dette kapittelet vil ta for seg lærernes egne refleksjoner rundt erfaringer i kroppsøvlingsfaget, spesielt med fokus på egen vurderingspraksis. Generelt vet kroppsøvlingslærerne hva de skal vurdere, men de fleste målene i faget reiser spørsmål om praktiske termer når det kommer til måloppnåelse og elevvurdering. Å finne bevis for å vurdere ulike ferdigheter, personlige kvaliteter, varierende elementer og prestasjon er ingen enkel sak. Det som er vanskelig er at mange av målene er lite målbare, noen er langsiktige, andre tar for seg personlige og sosiale kvaliteter (Carroll, 2003).

4.1.1 Utfordringer ved vurdering i kroppsøving

Utfordringen når det gjelder vurdering i kroppsøving er noe lærerne har ganske mange meninger om, mye av det samme vektlegges, samtidig som andre ting skiller seg mer ut. Fire av de fem informantene nevner regelverket, da spesielt læreplanen. Lærerne beskriver utfordringer ved at vurderingen i faget skal baseres på kompleksitet hos elevene.

«I kroppsøving må man ta høyde for så mange faktorer». (Ole)

«Det er så sammensatt av mange forskjellige kompetansemål». (Oda)

Vurderingen er ifølge Lisa ekstra vanskelig fordi det ikke står noe i læreplanen om hvordan man skal vektlegge de ulike ferdighetene det stilles krav til.

«Det er også vanskelig for det blir aldri sagt hvor mye innsatsen skal telle, kontra ferdigheten eller kompetansen».

Anna uttaler seg mer om utfordringer når det kommer til lovverket og den skriftlige dokumentasjon i faget, noe som ifølge henne fører til at hun i noen tilfeller har flere vurderinger på elevene enn hun selv ønsker. Ole og Lisa snakker om elevforutsetninger når de er inne på utfordringer, elevene stiller med seg selv og sin kropp, noe det i dette faget skal tas hensyn til i vurderingen, i motsetning til andre fag.

«Det er jo hummer og kanari inni den gymsalen der, jeg har elever på elitelaget til Viking og de som på en måte er livredd ballen». (Ole)

At vurderingen i faget ofte baseres på praktisk observasjon og lærernes egenpraksis, er også et problemområde som kommer frem blant to av lærerne.

Resultatene viser at lærerne synes det er vanskelig å følge lovverket når det kommer til vurdering i kroppsøving, spesielt hvordan de skal vurdere elevenes kompleksitet som Utdanningsdirektoratet (2015a) beskriver som måloppnåelse av de 15 kompetansemålene som inneholder innsats, ferdigheter, kunnskap og fair play. Hvordan eleven mestrer disse faktorene sier noe om elevens samlede kompetanse i kroppsøving. Hvordan man skal vektlegge hver enkelt faktor i vurderingsarbeidet sier læreplanen derimot ingenting om. I tillegg skal lærerne se på forbedring og utvikle elevenes kompetanse. For å gjøre det må de ha kjennskap til alle elevenes utgangspunkt, deretter gi dem utfordringer for å utvikle hver enkelt elevs kompetanse (ibid). Når det er gjort, kan man se på elevens forbedring.

Og ikke nok med det, som lærerne påpeker skal man med kroppsøvingsfagets egenart i bakhodet ta hensyn til elevenes forutsetninger, noe som gjør at det bør være et samspill mellom faginnhold, mål, læringsaktivitet og vurdering (Bjørndal & Lieberg, 1978). Kroppsøving er nemlig det eneste faget hvor den summative vurderingen skal gis med hensyn til elevens forutsetninger (Engh et al., 2007). Elevene blir fort eksponert, da de som Lisa sier stiller med seg selv og sin egen kropp, eleven skal vurderes utfra forutsetningene han/hun har for å mestre de ulike kompetansemålene og hvilken kompleksitet som er aktuell å oppnå. For at elevenes forutsetninger skal ivaretas, må læreren som nevnt overfor få en oversikt i hva hver enkelt elev kan, noe som er vanskelig og tidkrevende, spesielt når læreren har mange klasser med mange elever. Elevenes forutsetninger skal også ifølge læreplanen gi alle like sjanser for å få god karakter i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Kari og Ole nevner også utfordringen ved at store deler av vurderingene baseres på praktisk observasjon, og at hver enkelt lærer med stor sannsynlighet vil vurdere den samme situasjonen ulikt. Noen lærere er gjerne snillere i vurderingsarbeidet enn andre. Lærere har sin egen praksisteori som de styres sterkt av, noe som vil gi variasjon i vurderingsgrunnlag, noe som kan påvirke elevenes sjanse for videre utdanning (Næsheim-Bjørkvik, 2010). Derfor må man være observant på at elevene ikke skal vurderes på bakgrunn av lærerens subjektive inntrykk, holdninger eller deltakelse (Collier, 2011). Som Anna sier er det vanskelig å dokumentere skriftlig, den skriftlige dokumentasjonen elevene har rett på skal ta utgangspunkt i praktiske observasjoner basert på elevens forutsetninger, innsats, holdninger, kunnskaper, ferdigheter og fair play (Forskrift til opplæringslova, 2009a). At vurderingspraksisen i seg selv er utfordrende er det blant informantene liten tvil om.

4.1.2 Hva ligger til grunn for å gi en toer?

Alle lærerne i studien har til felles at de i løpet av sin karriere har gitt karakteren to i kroppsøving, men de presiserer alle at det sjeldent skjer. Fem av fem lærere begrunner hovedsakelig karakteren med at eleven har lav innsats.

«Velger å gjøre ingenting, vil ikke øve på noe, nekter å delta på fellesaktiviteter og de få gangene han er med har han svært lav kompetanse». (Lisa)

Det blir fortalt at toeren hovedsakelig blir gitt grunnet lav innsats, og ofte i en kombinasjon med dårlige holdninger, lave ferdigheter og liten eller ingen utvikling. Anna påpeker også et litt annet spekter ved karakteren to enn de andre:

«Det er elever som har skulket det meste av undervisningen, men som har vært med nok til at jeg fikk satt karakter på dem slik at de ikke fikk ikke vurdert».

Ole hevder også at de elevene som får toer er de som deltar lite, men at de blir vurdert utfra det de faktisk får til:

«Når det de får til er å bomme på ballen eller ikke klarer å hoppe med samlet sats, da ligger eleven dessverre på en toer».

Ifølge Forskrift til opplæringslova (2009b) uttrykker karakteren to at eleven har lav kompetanse i faget, noe som går godt overens med resultatene fra intervjuene. Samtidig som Lisa sier det blir veldig personlig å gi en toer i kroppsøving, er dette noe lærere prøver å unngå for at eleven ikke

skal miste all motivasjonen (Baumgartner et al., 2007). Stort fravær eller andre grunner kan føre til at læreren ikke har tilstrekkelig grunnlag for å sette karakter (Forskrift til opplæringslova, 2016). Enn så lenge læreren har nok grunnlag for å sette karakter, skal ikke forhold knyttet til orden og oppførsel trekkes inn i vurderingen (ibid). Det betyr blant annet at elevens punktlighet ikke skal gjelde når karakteren i kroppsøving skal settes (Forskrift til opplæringslova, 2009c). De eneste tilfellene hvor orden kan påvirke grunnlaget for karakteren er når det er i sammenheng med fair play aspektet i kroppsøvingfaget. Da blir det som Ole sa, at man må ta utgangspunkt i å vurdere det eleven gjør i de timene eleven er aktiv og tilstede. I dette tilfellet hvor Anna sier at det er elever som har skulket mye som får toer, kan man spørre seg om vurderingsgrunnlaget i større grad reflekterer orden og oppførsel, enn det faglige som eleven presterer i undervisningen? Om disse elevene har vært nok tilstede i undervisningen, skal karakteren i den grad det er mulig reflektere hva elevene har gjort når de har deltatt. Ikke hvilke klær de hadde, om de kom tidsnok eller oppførselen. Har de derimot ikke deltatt nok til å få karakter, skal de få vurderingen ikke vurdert. Det nevnes at innsats er høyt prioritert i vurderingsarbeidet når det gjelder innsats i faget. Innsats vil bli gjennomgått nærmere i punkt 4.3.2.

4.1.3 Hva ligger til grunn for å gi en sekser?

I likhet med det forrige spørsmålet, har alle intervjudeltakerne gitt sekser til en eller flere elever i kroppsøvingfaget. Og hva som ligger til grunn for å få en sekser i faget er lærerne for så vidt ganske enige om, den blir gitt på grunnlag av innsats, ferdigheter og fair play. God innsats blir brukt for å beskrive de elevene som går på med krum hals i forhold til alle aktiviteter og virkelig viser at de ønsker å være på topp i alt.

«Eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne». (Oda)

Når det kommer til ferdigheter er lærerne ganske samkjørte da de sier at sekser elevene er allsidige og har jamt over gode ferdigheter i alle emner. De presiserer i etterkant at elevene heller ikke mister sekseren om de har en dårlig vurdering, det er helheten som gjelder.

«Prestasjonene er på topp, men ikke nødvendigvis på topp i alt». (Ole)

I forhold til fair play svarte alle deltakerne at det kjennetegner elever som har evnen til å gjøre andre gode, i kombinasjon med gode holdninger, viser samarbeidsevne og bidrar positivt inn i en gruppe.

«Eleven er villig til å samhandle selv om de andre er dårligere enn han selv. Drar de andre opp og med seg, er en lagspiller, en som oppmuntrer». (Lisa)

Når det gjelder grunnlaget for vurdering i kroppsøvningsfaget skriver Utdanningsdirektoratet (2015a) at innsats skal være en del av grunnlaget, det står og spesifisert i Forskrift til opplæringslova (2016). Innsatsbiten vil som nevnt overfor bli omhandlet mer i punkt 4.3.2. Utdanningsdirektoratet (2015a) vektlegger at ferdighetene må utvikles som kompetanse, kompetanse som gir elevene muligheter til å delta i ulike aktiviteter med økende kompleksitet. Når lærerne da gir sekser, så skal denne karakteren uttrykke at eleven har ypperlig kompetanse i faget (Forskrift til opplæringslova, 2016). Fair play er gjerne det temaet som fikk størst plass da lærerne beskrev sekserelevne, faktoren tar utgangspunkt i samarbeid og bruk av egne ferdigheter for å gjøre andre gode (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Internasjonal forskning peker på dilemmaet med at kroppsøvningskarakteren hovedsakelig er basert på tilstedeværelse, holdninger, oppførsel, deltagelse og innsats i stedet for prestasjoner og kunnskap (Baghurst, 2014). I forhold til den norske læreplanen i kroppsøving blir ikke dette like reelt, i og med at innsats, holdninger og oppførsel (fair play) står sentralt i kompetansemålene. Elever som ikke viser fair play eller innsats, kan ifølge Lisa og Utdanningsdirektoratet (2013) ikke oppnå karakteren seks utfra den norske læreplanen i kroppsøving. Ole påpeker derimot at det som virkelig skiller sekseren fra femmeren er de rene prestasjonene, ferdighetene er generelt på et høyere nivå, samtidig som innsatsen og holdningene er tilstede. Det er urovekkende at ingen av lærerne nevner sekserelevnes krav til kunnskaper, det nevnes «kun» ferdigheter, innsats og fair play. Gjerne tenker de at kunnskaper integreres i de andre faktorene, eller så tenker de ikke at kunnskaper og læring gjelder på samme måte her som i andre fag. Den summative og formative vurderingen skal tross alt ta utgangspunkt i videre læring, og læringen som har skjedd (Helle, 2011; Siedentop & Tannehill, 2000), noe som kan være vanskelig å vurdere om man ikke egentlig har tenkt på det.

4.1.4 Det er lettere å få god karakter i kroppsøving «det er bare til å møte opp»

Etter litt synsing ble fire av fem lærere delvis enige med seg selv om at det gjerne er lettere å få god karakter i kroppsøving enn andre fag. Kari mener man i alle fall slipper unna de laveste karakterene som en og to, Oda nevner blant annet at det gjerne er fort gjort å bli litt snillere i denne karakteren siden det på en måte kan bli veldig personlig. Lisa sier at det absolutt er lettere å få

bedre karakter i kroppsøving enn andre fag viss eleven vil, spesielt når innsats kom inn igjen. Samtidig som hun tror mange lærere ikke bruker hele skalaen slik de ville gjort i andre fag.

«Om du kommer til mine timer og har full innsats og gir alt, du har en kropp som en colaflaske og forutsetninger som ikke er helt topp, da skal du ha en mulighet til å få en firer». (Ole)

I motsetning til de andre sier Anna at det er en påstand hun er helt uenig i, «lettere i forhold til hva?», men hun utdyper ikke i noen særlig grad hvorfor, kun at man som kroppsøvingslærer skal vurdere eleven der og da, og at det ikke burde spille noen rolle hvilket fag det er.

Ole, Kari, Lisa og Odas utsagn stemmer overens med statistikken fra Stavanger kommune (2015a) (se vedlegg 6) som viser at kroppsøving fra 2008 – 2015 er det faget med høyest gjennomsnittskarakterer i kommunen. Noe som i dette tilfelle støtter påstanden at det mest sannsynlig er lettere å få god karakter i kroppsøving. Dette kan baseres på at enkeltlærere vektlegger oppmøte, bekledning og minimalt med innsats (Annerstedt, 2010; Baghurst, 2014; López-Pastor et al., 2013; Matanin & Tannehill, 1994). «Bare man er med og er aktiv, så får man godkjent» (Annerstedt, 2010, s. 240). Er det riktig at man skal kunne få minimum en firer i faget med nok innsats og gode holdninger? Ole snakker åpent om den muligheten. For å få en enklere og mer rettferdig vurderingspraksis mener Gallo et al. (2006) at vurderingen bør baseres på absolutt prestasjon, på den måten kan man luke bort subjektive målinger som fremtrer ved vurdering i innsats og fair play. Noe som med stor sannsynlighet ville ført til et lavere gjennomsnitt når det kommer til karakterer i faget, men som ville brutt med fagets egenart i og med at det skal føre til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I stedet ville det blitt preget av standardiserte tester som fører til lite glede og mestring for de som ikke har forutsetninger som er helt på topp. Innsats er en del av fagets egenart, og grunnlaget for vurderingen i faget, er det da så farlig om faget skiller seg ut når det gjelder karaktergjennomsnittet? Til syvende og sist er det kanskje grunnet innsats og fair play lettere å få bedre karakterer i kroppsøving enn andre fag, men er det virkelig et problem?

4.1.5 Gutter får bedre karakterer i kroppsøving enn jenter

Blant de fem informantene kommer det frem to mulige forslag til hvorfor gutter har bedre karakterer i kroppsøving enn jenter, nemlig fysikk og aktivitetsvalg. Kari tror at lærerens vektlegging av aktiviteter i faget og hvilke emner som blir brukt spiller en stor rolle for hvem som

får best karakterer i kroppsøving. «Du må ha en variert undervisning», Oda tror karakteren avhenger av karaktersetters bakgrunn. Hun sier at en del mannlige lærere dessverre ikke alltid har vært like glad i å vurdere dans og turn, noe som kan påvirke de jentene og guttene som er flinke i dans og turn. Lisa påpeker også at lærerens bakgrunn er avgjørende, ballspill profeterer gjerne gutter best, samtidig som turn og dans ofte blir nedprioritert. Når det da gjelder hva som må til for at jentene skal ha større sjans til å få bedre karakter, har hun et godt forslag:

«Så, jo smalere spekter av aktiviteter man har, jo lettere er det for guttene å få god karakter, breier man det ut, så tror jeg jentene skal klare det».

Anna opplever ikke dette fenomenet ved sin skole, det er veldig mange elever som er aktive på fritiden så skillet mellom gutter og jenter er ikke så tydelig.

I intervjuene ga Kari, Lisa og Ole uttrykk for at guttenes fysikk påvirket kroppsøvingsskarakteren. Det nevnes blant annet muskelstyrke, høyde og vekt, samtidig som de er mer fysisk utagerende og høylytt. Lisa påpeker at gutter er mer frempå, og om læreren ikke har timen helt planlagt ender det fort opp med den aktiviteten guttene vil ha. Ole derimot tror guttene stiller sterkere i kroppsøvingen fordi de driver med aktivitet på fritiden lenger, at jenter faller tidligere fra. De jentene som driver idrett aktivt holder seg ofte på et høyt nivå, men da skal det nevnes at det er et stort sprik innad i jentegruppen.

Ser man tilbake på den didaktiske relasjonsmodellen, er det en forutsetning for god undervisning at det er et samspill mellom elevforutsetninger, faginnhold, mål, aktivitetsvalg, rammer og vurdering (Bjørndal & Lieberg, 1978). Aktivitetsvalget i undervisningen gjenspeiler som nevnt lærerens praktiske kunnskapsnivå, da spesielt P2 nivået i praksistrekanten (Handal & Lauvås, 1999). Alle lærerne som var med i studien har hovedsakelig ulik utdanning med ulik fordypning, det eneste som er felles er at de alle har hatt idrett eller kroppsøving. De sitter alle med ulike erfaringer fra eget arbeid i skolen, de har kunnskaper, erfaringer og strukturer som er overført fra andre, samtidig som deres kunnskap om teori stammer fra ulike studier, studiesteder, forelesere og aktivitetsbakgrunn. Læreplanene blir også oppfattet forskjellig med utgangspunkt i erfarings- og personlighetsbakgrunn (Gundem, 1993). Slik kan man ifølge Næsheim-Bjørkvik (2010) ende opp med å ekskludere de aktivitetene man har lite kompetanse i selv, noe Oda og Lisa påpeker når de sier at mannlige lærere i større grad velger bort turn og dans. Noe som fort kan påvirke jentenes sjanser til å vise seg frem i kroppsøvingsskolefaget. Collier (2011) hevder at vurderingsprosessen vil bli

enkler og bedre for eleven om man gir dem flere muligheter til å vise seg, altså variasjon i undervisningen. Når det da kommer til «å breie ut spekteret med aktiviteter» som Lisa sier, så kan dette være en avgjørende faktor for at jenter i Stavanger kommune per dags dato ikke har like gode karakterer som gutter i kroppsøvfingsfaget.

At Kari, Lisa og Ole påpeker at guttenes fysikk er med på å påvirke forskjellene i gjennomsnittskarakterene mellom kjønn i kroppsøvfingsfaget er interessant, spesielt når det som nevnt tidligere skal tas hensyn til elevenes forutsetninger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Elevenes individuelle forutsetninger står ikke lenger som et eget punkt i Forskrift til opplæringsloven, men er innarbeidet i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Jenter skal da på alle måter ha de samme forutsetninger som gutter når det kommer til å vise innsats, fair play, fremgang, kunnskap og ferdigheter. Det er foreløpig lite i kompetansemålene som tilsier at ferdigheter innebærer å være sterk, hoppe høyt, være hurtig eller utholdende, ferdigheter som gagnar gutter best (Utdanningsdirektoratet, 2013). En jente kan slå en like god teknisk utført langpasning i fotball som en gutt, forskjellen er kanskje at en gutt vil slå denne langpasningen lenger grunnet de fysiske forutsetningene. Hvordan man kan unngå disse forskjellene, avhenger i stor grad av hva som blir vektlagt i vurderingen. Er det fysiske egenskaper eller personlige holdninger, ferdigheter, kunnskaper eller læring? Kunnskaper og læring er langsiktige mål som er vanskelige å vurdere, derfor blir muligens fysikk som er enklere å måle, vektlagt i større grad i vurderingen (Carroll, 2003). Samtidig kan det som Lisa og Oda nevnte i forrige avsnitt, være viktig at undervisningen i kroppsøving tilpasses slik at man ikke alltid får mest utav idretten om man er sterk, hurtig eller utholdende, typisk ballspill. Noe man kan unngå ved å bruke aktiviteter som ikke er så tradisjonelle i skolen, slik at gutter og jenter stiller på lik linje i forhold til at aktiviteten er ukjent og de alle må starte med blanke ark. Dette i motsetning til de vanligste aktivitetene hvor det alltid er noen som er superflinke. En annen ting som kan gjøre vurderingen bedre for jenter er om læreren stiller forberedt og på forhånd har valgt aktivitet, at ikke det blir opp til elevene da det er stor sjans for at guttene roper høyest og får det som de vil. Kari tilføyer avslutningsvis at man må ha variert undervisning, slik at alle elever uansett fysiske forutsetninger skal kunne oppnå samme karakter, noe som er helt i tråd med Forskrift til opplæringslova (2016).

Ser man på resultatene så opplever kroppsøvlingslærere mange utfordringer ved vurdering i faget. Vurderingsprosessen er spesielt krevende grunnet alle faktorene det skal tas hensyn til.

Vurderingene baseres på subjektive observasjoner, og undervisningen påvirkes i stor grad av lærernes praktiske yrketeori. Da med tanke på aktivitetsvalg og hva som blir vurdert. Alle lærerne har gitt karakteren to og seks i deres karriere, innsats er avgjørende for begge karakterene. Fravær av innsats kjennetegner en toer, og mye innsats og gode prestasjoner kjennetegner en sekser. Lærerne er delvis enige i at det er lettere å få god karakter i kroppsøving enn i andre fag, dette grunnet fagets egenverdi og at innsats er en del av grunnlaget for vurderingen i faget. At gutter har høyere gjennomsnittskarakterer enn jenter i faget forklares med utgangspunkt i lærerens aktivitetsvalg, «jenteaktiviteter» som dans og turn blir av mange nedprioritert til fordel for ballspill og andre aktiviteter som profeterer gutter best. De fysiske forskjellene blir også sett på som fordel for guttene, selv om elevens forutsetninger ikke skal spille noen direkte rolle i vurderingen i faget.

4.2 Læreplanen

Delkapittel 4.2 tar hovedsakelig for seg hvordan lærerne bruker og anvender læreplanen og kompetansemålene i undervisningen. Hvordan de på skolene forankrer kompetansemålene lokalt, og hvordan de i praksis vurderer i hvilken grad elevene oppnår de ulike kompetansemålene innenfor de ulike hovedområdene idrettsaktivitet, trening og livsstil og friluftsliv.

4.2.1 Kompetansemålene og kriterier for vurdering i kroppsøving

Skolene som de fire kvinnene i studien arbeider ved, bruker alle den lokale læreplanen som er utarbeidet for Stavanger kommune som utgangspunkt når det gjelder vurdering i kroppsøving (se vedlegg 4). Planen er lagt i et skjema hvor kompetansemålene står i marginen, deretter står det forklart hvilke kriterier som gjelder for de ulike kompetansemålene, det er også et skjema for vurdering av innsats. Kari beskriver arbeidet med kompetansemålene som noe de gjør trinnvis, lærerne setter seg ned og tar utgangspunkt i de lokale målene og utarbeider vurderingskriterier i forhold til aktiviteter. Lisa presiserer at arbeidet med kompetansemålene blir gjort i grupper, de velger ut hvilke idretter de vil satse på, deretter definerer de begreper i læreplanen som «å trene på og bruke», for eksempel i fotball betyr det å trene på pasninger, «trene på skudd» og «å trene på» forsvarsspill.

«Vi lager et vurderingsskjema, der har vi satt opp de ulike emnene og kompetansemålene». (Lisa)

Som seksjonsleder for kroppsøving på sin skole, har Anna laget periodeplanene for skolen på egenhånd. Hun har laget planene, også bryter de andre lærerne kriteriene ned i forhold til sine egne aktiviteter, der de har de samme temaene og et årshjul å forholde seg til.

«Vi bruker kompetansemålene aktivt, på en sånn måte at når vi lager periodeplaner for elevene så henviser vi til kompetansemålene, de felles kompetansemålene for Stavanger».

(Anna)

Oda forklarer også at de lokale kompetansemålene blir brukt aktivt i undervisningen og som grunnlag for ulike oppgaver, de blir også presentert for elevene. Anvendelsen av kompetansemålene er utarbeidet sammen med kroppsøvingslærere på skolen.

I motsetning til de andre intervjukskolene, bruker ikke Ole den lokale planen utarbeidet av Stavanger kommune, de ønsker ikke å være med på den. Han påpeker at problemene med en sånn plan er at så lenge ikke alle skolene er med, så blir vurderingsrutinene ulike, noe han ser på som provoserende med tanke på at elevene hans søker på de samme skoleplassene til videregående skole. I motsetning til de andre skolene deler Ole og de andre kollegaene på trinnet året i seks perioder i stedet for år-, eller halvårsplaner, der hver periode har hver sin periodeplan.

«Der står kompetansemålene for perioden, hovedområdet i planen og nettressurser i forhold til regelverk innenfor ulike øvelser og idretter. Så er det kjennetegn på måloppnåelse, definert på ulike nivåer for hver periode og hva som kjennetegner prestasjoner på de ulike nivåene».

Alle lærerne har til felles at de tar utgangspunkt i kompetansemålene i utarbeiding av periode-, halvårs- og årsplaner, fire i de lokale fra Stavanger kommune og en fra de opprinnelige kompetansemålene i læreplanen. Dette går godt overens med Leirhaug og MacPhail (2015) som skriver at det er forventet at man skal utvikle lokale læreplaner, som inkluderer kriterier for vurdering og karakter. Utarbeidelsen av gode læreplaner som inkluderer kriterier for vurdering og karakter kan være med på å gjøre vurderingsprosessen enklere for lærere og elever (Collier, 2011). Igjen kommer man inn på lærernes praktiske yrkest teori som vil være med å styre hvordan man utvikler den lokale læreplanen og kriterier for vurdering. Undersøkelser viser nemlig at kroppsøvingslærere har problemer med å tolke målene og overføre dem til lokale karakterkriterier, noe som gjør at de varierer vesentlig fra skole til skole (Annerstedt, 2010). Sannsynligvis vurderer

kvinnene i studien mindre variert i forhold til hverandre enn til Ole, i og med at de tar utgangspunkt i de samme kriteriene. Ole ser på det som et problem, så lenge ikke alle skolene er med i utviklingen av en slik plan blir vurderingsrutinene ulike, noe som påvirker elevenes sjanser for opptak til videregående skoler. Vurderingens standarder har ulike verdier, og hva som vektlegges i den samlede karakteren vil variere (Mohnsen, 2006).

De fire kvinnene har hovedsakelig de samme kriteriene for vurderingene innen de ulike hovedaktivitetene. Innen idrettsaktivitet har Stavangers lokale læreplan og i kompetansemålet «trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter og alternativ bevegelsesaktiviteter» tatt utgangspunkt i teknikk, taktikk og regler når det gjelder kjennetegn på måloppnåelse. Ole og hans skole har innen idrettsaktivitet tatt for seg fotball i den første perioden, og lagt til trening og livsstilbiten utholdenhet, grunnet dens relevans for fotball (se vedlegg 9). Deretter blir kompetansemålene som er aktuelle for fotball og utholdenhet altså lagidrett, fair play, utvikling av kropp og helse og sammenheng mellom fysisk aktivitet og livsstil og helse presentert. Planen har også kilder til ulike øvelser, regelverk og videoer som kan hjelpe eleven til å lære mer om fotball og utholdenhet om det skulle være interesse for det. Deretter blir det definert hvordan grunnleggende muntlige-, lese-, regne- og digitale ferdigheter kan inkluderes i fotball og utholdenhet. Avslutningsvis presenteres kjennetegn på måloppnåelse fordelt på temaene «analyserer & reflekterer», «forstår & tolker» og «finner ut & henter informasjon».

Den lokale læreplanen som er utarbeidet for Stavanger kommune, har også beskrevet hva som kjennetegner karakterene innen de ulike temaene som er satt opp. Karakterene er da fordelt på lav, middels og høy måloppnåelse. Ole ser mer generelt på hva som er måloppnåelse, og må selv vurdere i hvilken grad elevene når målene. Disse planene viser et tydelig skille på hvor forskjellige de lokalforankrede læreplanene kan se ut, og hva lærere med bakgrunn i sin egen praktiske yrkesteori vektlegger.

4.2.2 Vurdering av kompetanse hos eleven

Da lærerne skulle forklare hva de vektla som grunnlag for vurdering av kompetanse, var de i starten litt usikre på hvordan de skulle besvare spørsmålet. Noe som gjerne var påvirket av spørsmålets mindre gode formulering. Selv om spørsmålet var så som så, svarte lærerne blant annet at kompetanse innebærer forståelse. For eksempel forståelse av aktiviteter, Kari forklarte det godt:

«De ser det totale bildet, du kan være flink i fotball, men viss du er egoorientert og bare fokuserer på deg selv og ikke på de andre, pasninger og sånne ting, så har du gjerne gode tekniske ferdigheter, men ikke god kompetanse».

Lisa definerer det mer som evnen til å forstå hvordan man anvender ferdigheter, taktikk og teknikk, det er en ting å lære elevene slag i volleyball, noe helt annet å anvende det i spill. Hun syns også at utførelsen skal være effektiv, om ikke baggerslaget er perfekt utført, men ballen alltid går der den skal, da er det jo ikke noe problem? Anna ser også på forståelse både av regler og spill når det er snakk om kompetanse, men hun ser også på hvordan elevene arbeider og går frem når de skal løse ulike oppgaver.

«Det er hele løsningen eleven har i forhold til en aktivitet».

Oda påpeker at for henne er kompetanse hos elevene når de har forståelse for hvorfor de gjør som de gjør, hvordan de anvender for eksempel teori i oppgaver eller ferdigheter i spill.

Forståelsesperspektiv på kompetanse står også sterkt hos Ole, men han ordlegger seg litt annerledes. Når det kommer til kompetanse vurderer han hvordan elevene klarer å innrette seg etter gitt instruksjon. Om eleven skjønner instruksjonen fra læreren, eller om han står og reproducerer feilen sin.

«Om eleven innretter seg ser du kompetanse, eleven prøver å utvikle seg».

Hvordan de fem lærerne ser på kompetanse bærer i denne studien preg av enighet. Skal kompetansen knyttes til teori så skal den legge grunnlaget for vurderingen i faget (Forskrift til opplæringslova, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2015a). De fire kvinnelige deltakerne er tydelig enige med Utdanningsdirektoratet (2013) som skriver at kompetanse og forståelse fokuserer mer på de kognitive sidene i kroppsøvingfaget. Ole derimot nevner at elevene innretter seg etter instruksjon, noe som kan tyde på at han har en mer praktisk forståelse av kompetanse. Noe som kan være ganske logisk, kroppsøving er tross alt et praktisk fag. Kompetanse er som sagt evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave, for å sikre at det er elevens kompetanse som blir målt, er det i læreplanen fastsatt 15 kompetansemål som elevene skal vurderes etter. Alle lærerne snakket om en eller annen form for forståelse i intervjuene. Forståelse av aktiviteter og spill, eller forståelse av tilbakemelding og veiledning. Denne forståelsen kan det knyttes mange kompetansemål til. Lærerne kan innen de fleste aktivitetene se om eleven har en

forståelse for hva det for eksempel innebærer «å trene på og bruke ulike ferdigheter» eller «utføre varierte og effektive svømmeteknikker». Hva betyr det å trene på og å bruke? Vet eleven hva varierte svømmeteknikker er, og er det effektivt? Disse tingene går mer på elevens forståelse for hvordan man trener eller bruker ferdigheter, enn hvor god man er. Eleven trenger ikke å mestre ferdigheter som serve i volleyball perfekt, men han må ha kompetansen og forståelsen for hva som må til for å forbedre seg og lære.

Utdanningsdirektoratet (2015a) påpeker også spiralprinsippet, at kompetansemålene i utdanning skal bygge på hverandre med økt kompleksitet. For at elevene skal utvikle kompetansen gjennom skolegangen vil det som lærerne påpeker være viktig med forståelse, både for å delta i aktiviteter og for å utvikle sin egen kompetanse i faget. Mangler elevene forståelsen av hvordan de kan utvikle sin egen kompetanse, vil det være vanskelig å forbedre kompetansen i faget. En forutsetning er at både lærer og elev har en forståelse av hva kompetansemålene faktisk innebærer av praktisk aktivitet (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Måling av elevenes kompetanse blir redegjort i delkapittel 4.4.1.

4.2.3 Vurderingspraksis ut fra de ulike hovedområdene i faget

Når det kommer til dette spørsmålet er det stor spredning i datamaterialet, spørsmålet er vidt, noe som har ført til at ikke alle deltakerne har svart på alle aspektene av spørsmålet. Innen idrettsaktivitet svarte Lisa og Anna at de utfra observasjoner og forhåndsgitte mål vurderer taktikk og teknikk.

«I ballidrett jobber vi en periode for å se utvikling, deretter har vi turnering hvor vi kan se på å vurdere. Vi presenterer måla for dem før de går i gang med en periode». (Oda)

Innen trening og livsstil er svarene todelt, noen av lærerne nevner teori «lekser» og skriftlige innleveringer, andre implementerer teori i den praktiske undervisningen. Kari, Anna og Oda sier at de alle har egentreningsperioder hvor elevene skriver treningsdagbok, logg eller rapport. Lisa bruker i likhet en liten tverrfaglig tekstoppgave hvor de får mye informasjon gjennom andre fag som mat & helse og naturfag, der med fokus på kroppsbilde, ideal og sunn livsstil. Kari og Anna bruker i tillegg til de teoretiske oppgavene å anvende teorien i praksis å snakke om det; viktigheten av å trene, å holde seg i form, hvor ofte en bør være i bevegelse, kosthold, søvn osv. Ole tar forøvrig teorien med seg inn i kroppsøvingssalen, hvor de snakker om hva som skal til for å ta vare på kroppen sin i årene fremover.

«Blant annet har jeg femten minutt oppvarming med mage og rygg i hver time. Jeg føler jeg får plukket opp nok til å vurdere dem bare gjennom samtale, hva går inn og hva forstår de». (Ole)

Det siste temaet lærerne ble spurt om var friluftsliv, der var de ganske samstemte. De fleste skolene har vanligvis fått dekket friluftslivsdelen av læreplanen når de har vært på leirskole, men grunnet dårlig økonomi har tre av skolene mistet leirskoletilbudet for elevene. Lisa og Oda som fremdeles har leirskole har i vurdering fokusert på innsats, evnen til å gå turer, klaging, sutring; initiativ til båltenning, skiferdigheter og evnen til å kle seg i forhold til været. Selv om noen av lærerne har leirskole, er det også blitt praktisert friluftsliv på skolen, men de stiller selv spørsmålstegn til hvor mye friluftsliv det egentlig er.

«Vi bruker nærområdet til orientering, det begrenser seg til det. Vi har ikke primusen i skolegården liksom, det er en akilleshæl. Å gå tur rundt Stokkavannet er ikke friluftsliv». (Anna)

Hvordan friluftsliv praktiseres kommer veldig an på læreren, og hva som defineres som friluftsliv. Kari, Lisa og Anna bruker alle sykkelturner i friluftslivundervisningen i kroppspøvingen (av og til dagsturer), vurderingen blir da basert på hvordan elevene forholder seg til trafikken eller planlegging og gjennomføring av tur. Sykkelturer kombinert med fotturer i ulike miljø og orientering er også praktisert.

«Friluftsliv er veeeeeeeldig dårlig..... Vi har gapahuk i Sørmarka som vi bruker en del. Ser jeg med godviljen til kan jeg si vi har orientering i Sørmarka, men det er ikke akkurat det jeg forbinder med friluftsliv. Det må være mål og mening, så mye av det faller litt i fisk». (Ole)

Innen idrettsaktivitet presiserer lærerne at de aktivt bruker vurderingskriterier når de ved hjelp av observasjon vurderer teknikk og taktikk utfra målene som er satt for undervisningen. Oda legger til at målene presenteres for elevene før de går i gang med et nytt tema.

Når lærerne snakker om vurdering av trening og livsstil i skolen, er det spesielt at fire av dem automatisk knytter den delen av faget til en teoretisk tilnærming, hvorfor? Gjerne for å ha noe håndfast å vurdere etter? Disse teorioppgavene tar utgangspunkt i tre kompetansemål; praktisere og forklare grunnleggende prinsipp for trening, forklare fysisk aktivitet livsstil og helse, og forklar

hvordan ulike kroppsideal og ulik bevegelseskultur påvirker trening og ernæring, livsstil og helse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Kari og Anna tar i tillegg til teoretiske oppgaver, denne teorien med seg inn i gymsalen gjennom kommunikasjon med elevene. Der blir det som jeg forstod gitt teoretiske forklaringer til praktiske aktiviteter i forbindelse med undervisningen. Ut fra det muntlige samler Ole nok kunnskap til å vurdere dem, men det er mye som tydeliggjør at lærerne ikke får vurdert elevene etter alle punktene i læreplanen på området trening og livsstil i skolen.

I hovedaktiviteten friluftsliv er de fem informantene enige om at friluftsliv er noe de kunne vært flinkere til, både grunnet økonomi og prioritering. I forhold til kompetansemålene er det kun Lisa som nevner planlegging og gjennomføring av turer, i dette tilfellet sykkel, samtidig som de går på turer i ulike naturmiljø. Tre av lærerne nevner at de gjennomfører orientering i nærmiljøet, men at det i liten grad er ved bruk av kompass. I forhold til kompetansemålene i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b), så er det ingen av lærerne som har praktisert overnatting ute eller gjør greie for allemannsretten. Det er tydelig at friluftsliv er nedprioritert ved informant skolene, ofte med unnskyldninger om at det er byskoler. Selv om flere av skolene har nærliggende tur og uteområder som kan brukes i forbindelse med friluftsliv. Med litt kreativitet er det ikke umulig å gjennomføre natursti eller å gi elevene ansvar for å planlegge turer i nærmiljøet, hvor kompass eller andre måter å orientere seg på kan tas i bruk. Det kan se ut som skolene har lagt hele friluftslivemnet til leirskolen, og når det ikke lenger er noe leirskole har hele emnet blitt satt på vent.

Når læreplanen skal innarbeides og anvendes i vurdering i kroppsøvingsfaget, viser resultatene til at fire av de fem deltakerne i samarbeid med andre skoler har utarbeidet en lokal læreplan. Hvor det er definert lokale mål og vurderingskriterier, Oles skole har utarbeidet sin egen plan. Planene vektlegger noenlunde det samme, og kompetansemålene brukes aktivt i undervisningen. Kompetanse er av lærerne oppfattet som forståelse, forståelse av ferdigheter, taktikk, teknikk, aktiviteter og av instruksjon. I studien kommer det frem hvordan vurderingspraksisen i faget er, utfra de ulike hovedområdene. Idrettsaktivitet er forbundet med teknikk og taktikk, trening og livsstil består av teoretiske oppgaver og implementering av teori i praksis. Friluftsliv skiller seg ut som en akilleshæl som informantene påpeker at de kunne gjort mer av, vurderingen består hovedsakelig av elevenes evne til å kle seg, gå turer, innsats og hvordan de forholder seg til trafikken ved diverse turer.

4.3 Lover og retningslinjer

I forhold til kroppsøvingfaget står det i forskrift til opplæringsloven flere retningslinjer som omhandler vurderingsgrunnlag og vurderingssituasjoner i faget. Delkapittel 4.3 tar derfor for seg hvordan lærerne forholder seg til disse retningslinjene når det gjelder deltakelse i undervisningen, vurdering av innsats, undervisvurdering og sluttvurdering.

4.3.1 Elever som er tilstede men ikke deltar

Blant de fem lærerne i undersøkelsen er det en todeling i resultatene. Oda og Kari svarer kort og presist at elever som er tilstede men ikke deltar undervisningen ikke er et problem ved deres skoler. Lisa, Anna og Ole svarer at de elevene som ikke har nok vurderingsgrunnlag ender opp med ikke vurdert i faget. Har de tomme kolonner ved alle vurderinger, velger og ikke delta i undervisningen så sendes det ut varselbrev til foreldrene, og om det ikke skjer noen endring ender eleven opp med ikke vurdert i faget.

Svarene jeg fikk av informantene sammenlignet med regelverket og Forskrift til opplæringslova (2016) viser tydelig at lærernes vurdering av elevene er riktig. «Stort fråvær eller andre særlege grunnar kan føre til at læraren ikkje har tilstrekkeleg grunnlag for å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunkt-karakter» (ibid). Eleven ender da opp med vurderingen ikke vurdert. Anna fortalte om en situasjon hvor hun for å være snill ga en elev som skulle hatt ikke vurdert en toer. Det endte opp med at eleven klaget på karakteren til fylkesmannen og fikk medhold, grunnet lite dokumentasjon og dårlig vurderingsgrunnlag fikk eleven en treer. Så Anna var klar på om elevene ikke har vurderingsgrunnlag, så får de ikke vurdert.

4.3.2 Vurdering av innsats

På spørsmålet om elevene får vurdering i innsats svarte alle ja, det er interessant å se at lærerne stort sett fører innsatsvurderingen på samme måte.

«Jeg har en kolonne hvor jeg fører innsats, innsatsen blir som en justeringsbit, så kan hjelpe til å vippe eleven opp eller ned». (Lisa)

Innsatsvurderingene består hovedsakelig av plusser og minuser, somregel er innsatsen jevnt tilstede og det blir derfor notert om noen sluntrer unna.

«Jeg setter plusser og minuser i protokollen min, somregel er det jo topp innsats, så oftest blir det markert om noen sluntrer unna». (Anna)

Sammen med kompetanse er det som sagt innsats som skal danne grunnlaget for vurderingen, dette er ifølge Lisa spesielt vanskelig når det ikke står noen klare føringer for hvor mye innsatsen skal telle (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Innsats er en sentral brikke i kroppsøvfaget, lærerne har tidligere påpekt at god innsats kan være med å bidra til toppkarakter, samtidig som mangel på innsats kan være grunnen til at de ikke får toppkarakteren. Lisa nevnte også at det tidvis var enklere å vurdere elevene i den perioden innsats ikke talt i faget, da følte hun vurderingen var mindre subjektiv (Leirhaug & MacPhail, 2015). For å vurdere innsats skal lærerne ta utgangspunkt i at elevene løser faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, er selvstendige og utfordrer egen fysisk kapasitet. Samtidig skal de ivareta samarbeid, og det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve når det ikke gir resultat i prestasjon eller ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 6). Innsats er en del av vurderingen som går igjen i alle aktiviteter, men hvor mye skal den egentlig vektlegges? Lisa sa hun brukte den til å vippe elever opp eller ned, men hvor langt kan man egentlig komme på god innsats? Ole sa tidligere at så lenge elevene møter opp og har god innsats i timene hans så er det nok til å få en firer i faget. Lærerne er også enige i at innsats stort sett alltid er tilstede, og at det da er mer naturlig å notere noe når noen sluntrer unna.

«Jeg noterer innsats som stikkord, og observerer når noen sluntrer unna». (Oda)

Oda sier at noen elever ikke er topp når det gjelder ferdigheter, men er forbilder når det kommer til innsats. Da kan man møte et dilemma, at innsats muligens gagnar de svake elevene best, selv om man ikke har gode ferdigheter i faget kan man ved hjelp av innsats jobbe seg til en firer. I motsetning finner man elevene som har ferdighetene til en firer, men gjerne ikke legger ned den samme innsatsen, også ender de begge opp med samme karakter selv om den ene ferdighetsmessig er mye flinkere (Baghurst, 2014). Er dette heldig? Anna og Oda trekker frem at de synes det er ekstra gøy når de elevene om ikke mestrer mest gir full innsats i timene. Weiner (1994) mener at lærere er mottakelige for å sette innsatskarakteren basert på følelser i stedet for objektive og standardiserte mål. At de antatt svakere elevene viser innsats i timene, kan trolig føre til at læreren setter karakteren mer på det følelsesmessige og subjektive. Det påpekes nemlig at innsats er en kontrollerbar faktor, man kan velge om man vil yte innsats eller ikke, noe som kan føre til at lærere kan irritere seg over de som ikke viser innsats og syns synd på dem som jobber godt men ikke får det helt til (Baghurst, 2014). Karaktersetning uten objektive målinger er spesielt vanskelig når det ikke er noen klare referanser tilgjengelig for innsatsmålingen (ibid), men Kari, Lisa, Anna og Oda

fører alle fire innsats etter retningslinjer fra den lokale læreplanen til Stavanger kommune. Selve vurderingen er fremdeles subjektiv, men de fire skolene vurderer i større grad ut fra de samme kriteriene, i motsetning til Ole.

4.3.3 Underveisvurdering

Ut fra det lærerne fortalte om ivaretagelse av underveisvurdering, ble den praktisert på forskjellige måter. Kari vektlegger egenvurderingen, hvor de vurderer seg selv etter de ulike emnene.

«Hva de eventuelt kan jobbe med om noe ikke er så bra, eller om noe kunne vært bedre, så må de jobbe med det».

Hun påpeker også at de da jobber med disse tingene og lager mål i forhold til neste gang de skal ha samme emnet. Ole, Anna og Oda nevner de litt mer formelle elevsamtalene. Oda og Anna har i forbindelse med karakteroppgjøret en elevsamtale om hvordan elevene ligger an, og hva de må arbeide videre med. Ole nevner at elevene får et skriv med seg hjem i forkant av samtalen, der har faglærer kommentert og gitt en vurdering på elevens nivå. Når samtalen da kommer, vet elevene hvordan de ligger an, slik at de kan snakke om de mest interessante tingene. Noen av Oles elever har ikke hatt de formelle samtalene en gang, da har han informert foreldrene om at alt går bra og at det er lite å snakke om. Andre har derimot har behov for samtalen ganger ti.

Lisa vektlegger desidert den uformelle spontanvurderingen og de tilbakemeldingene som oppstår i og etter undervisningen.

«Spontanvurdering i timen, kanskje den underveisvurderingen som fungerer best».

Kan man stoppe elevene etter timen og snakke med dem, så fungerer det også bra hevder hun. Men, som med alle andre ting, så er det liten tid i skolen, så du rekker jo ikke alle. Det blir litt her og der, samtidig som hun i løpet av hver kroppsøvingstime har som mål å si navnet til hver elev en gang, å gi en kommentar slik at de vet hun ser dem. Når de er ferdig med et emne i faget, kan elevene stå igjen å få en tilbakemelding på hvordan de ligger an i de ulike aktivitetene, de kan også få instruksjon på hva de må gjøre for å forbedre seg.

Selv om Anna snakket om de formelle samtalene er hun rask med å påpeke at alt er underveisvurdering.

«Mine tilbakemeldinger, min dialog med elevene, det er skryt; bra, flott, nå er du bedre, prøv sånn».

Etter hvert forstår også elevene at dialogen og tilbakemeldingene de får i timen, er en del av den uformelle underveisvurderingen i faget. Oda og Ole sier at de også selvfølgelig snakker med elevene, underveisvurderingen er der hele tiden.

I Forskrift til opplæringslova (2015b) står det skrevet at eleven minst en gang hvert halvår har rett til en samtale med læreren om utviklingen sin i forhold til kompetansemålene i faget. I noen tilfeller sier Ole at han ikke har gjennomført den formelle samtalen med eleven og foreldre, på grunn av at eleven gjør det godt og det ikke er noe nytt å snakke om. Selv om det ikke blir satt opp noe møte har eleven likevel hatt en samtale med læreren, hvor vedkommende har fått beskjed om hvordan ting ligger an.

Ser man resultatene i lys av Forskrift til opplæringslova (2016) gjennomfører de alle en eller annen form for underveisvurdering. Tilbakemeldinger og spontanvurdering er ansett som de mest brukte vurderingsformene. Underveisvurdering er alle vurderingene som skjer frem til sluttvurderingen på våren i tiende klasse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Slik Lisa og Anna forklarer underveisvurderingen med å gi elevene direkte tilbakemeldinger i timene, kan vurderingen være med på å motivere elevene til innsats i læringsarbeidet, som kan føre til videre læring og faglig progresjon i form av økt kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette med tanke på at underveisvurderingen da må anses som meningsfull for elevene (Siedentop & Tannehill, 2000). Utdanningsdirektoratet (2015c) henviser til fire forskningsbaserte prinsipper som bør være sentrale i underveisvurderingen, som kan føre til at elevene lærer mer. Eleven må få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, noe alle informantene gjennomfører enten i eller etter endt undervisning, gjennom egenvurdering, eller i løpet av elevsamtalen. Elevene får også råd om hvordan de kan forbedre seg, som er punkt to fra Utdanningsdirektoratet (2015c). Anna utdyper at de får råd om hvordan de skal forbedre seg i tilbakemeldingene hennes «bra, nå er du bedre, prøv sånn». Eleven må også forstå hva den skal lære og hva som er forventet. Det siste punktet som nevnes er at eleven skal være involvert i eget læringsarbeid ved å blant annet vurdere eget arbeid og egen utvikling, dette er et tema resultatene viser at lærerne er mindre flinke til.

Som del av undervisvurderingen finner man egenvurdering, formålet med egenvurderingen er at eleven reflekterer over, og blir bevisst på egen læring (Forskrift til opplæringslova, 2015c). Resultatene fra studien viser til at egenvurdering er noe lærerne kan bli bedre i. Det ser ut som at Kari er den læreren som praktiserer dette best i forhold til meningsfull vurdering, nesten etter hvert emne har hun ulike egenvurderinger.

«De får gjerne et skjema hvor det står hva som fungerte, det kommer an på emnet og om det er et individuelt opplegg. Hvordan var min egen innsats, var det bra, hvorfor var det bra, hva fungerte ikke så godt og hvorfor ikke? Da skal de vurdere seg selv, av og til slenger jeg på at de skal sette en vurdering lav, middels eller høy på seg selv».

Anna har også en egenvurdering på elevene, et skjema, men utover det er de lite inkludert. Studiens mannlige informant sier at elevene helst ikke er involvert i vurderingsprosessen. Elevene er klar over hva som vurderes, men han går ikke rundt og etterspør deres vurdering «hvordan synes du det gikk nå», det tar for lang tid.

«Vi prøver jo å snakke med dem, om hva som må til og hva de synes selv og sånn, men vi kunne nok gjort mye mer av det». (Oda)

På samme spørsmål rynker Lisa litt på nesen før hun sier:

«Der må jeg dessverre si at det er de litee.....»

Resultatene viser til at flertallet av lærerne inkluderer lite egenvurdering i vurderingsarbeidet, men de sier alle at de fleste elevene somregel har et veldig realistisk syn på hvordan de ligger an, og hvilken karakter de burde ha i faget. I den grad noen er helt på villspor, blir det tatt tak i. Man kan da tro at elevene er reflektert og bevisst rundt eget læringsarbeid noe Brattenborg og Engebretsen (2013) fremhever som viktig for å utvikle strategier for videre læring. Ved egenvurdering får man som lærer også sjans til å se hvordan eleven reflekterer over egen læring og prestasjoner (Annerstedt, 2010). Elevene skal ikke forvente å lykkes første gang de prøver noe nytt, og har de godt utviklede strategier for læring er gjerne viljen til å fortsette mer tilstedeværende (Siedentop & Tannehill, 2000). Som lærerne nevner er spontanvurderingen tilstede i undervisningen, og den er muligens ekstra viktig i kritiske faser hvor elevene strever med å få noe til, gi dem en liten tilbakemelding og muligens holder de motivasjonen oppe en stund til.

4.3.4 Sammenhengen mellom underveis-, og sluttvurdering

På spørsmålet om hvordan underveis-, og sluttvurderingen skiller seg fra hverandre i kroppsøvfingsfaget, var lærerne egentlig ganske uenige. Kari og Lisa svarte blankt nei.

«Nei, bare at til sommeren er karakteren uten pluss og minus». (Kari)

Lisa påpeker videre at i deres vurderingsskjema, fornyes vurderingene hver gang de har en aktivitet, så de sitter hele tiden med de nyeste karakterene foran seg. Slik får de en oversikt over hvor var du, og hvor langt har du kommet. I og med at innsats og fair play går igjen i alt, er gjerne de to faktorene mer avgjørende for om du blir stående på en karakter eller vippet opp eller ned.

Umiddelbart sier Ole at det ikke er noen særlig forskjell på de to vurderingene, etter han får tenkt seg om kommer han frem til at det gjerne er litt mer forskjell enn han først tenkte.

«Siste vurderingen i tiende så skal du løfte blikket litt mer enn du gjør på den til jul. For den til jul tar høyde for det du har drevet på med frem til jul, men i slutten skal du på en måte se flere av kompetansemålene under ett. Jeg kan jo ikke se på utvikling fra jul til sommeren. Vurderingen har breiere perspektiv, men karakteren er sjeldent annerledes».

Sammen med Ole er dette også noe Oda kjenner seg igjen i, hun forteller at vurderingen til jul tar for seg de aktivitetene de har hatt fra sommer til jul, vurderingen til sommeren har et større helhetsbilde over flere aktiviteter som er gjennomført i løpet av ungdomsskolen.

I likhet med Oda og Ole synes Anna vurderingen er annerledes, men på et helt annet grunnlag. Hun holder bevisst elevenes karakter ved jul i tiende igjen, dette fordi de skal levere en oppgave i livsstil og helse til våren, og hun synes det er trist å sette dem ned til sommeren om de ikke leverer rapporten.

Med tanke på at underveisvurderingen skal vise til eleven sin kompetanse i faget (Forskrift til opplæringslova, 2015b), kan det avvike litt slik Anna vurderer elevene til jul. Man kan ikke på forhånd vurdere elevene utfra noe de ikke har fått muligheten til å ikke gjøre. Elevene skal vurderes utfra det de har gjort. I likhet med Oda og Ole skriver Forskrift til opplæringslova (2015e) at sammenhengen mellom underveis-, og sluttvurdering er at underveisvurderingen gir eleven mulighet til å fremme sin egen kompetanse gjennom opplæringen i faget, og at kompetanse eleven har vist underveis i opplæringen er en del av grunnlaget for vurderingen i faget. Ved å gjøre som Ole og oda, å se helhetlig på vurderingene som er gjort gjennom undervisningen i faget, vil man

sannsynligvis få en karakter som reflekterer elevens samlede kompetanse. Noe Lisa egentlig også gjør når hun vurderer, hun har et overblikk over kompetansen eleven har vist i alle aktiviteter. Standpunktkarakteren i tiende klasse skal baseres på et bredt vurderingsgrunnlag som Lisa sier, et vurderingsgrunnlag som viser den kompetansen eleven har ved avslutningen av faget (Forskrift til opplæringslova, 2015g). I og med at man ikke kan trekkes til eksamen i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2013), vil det anses som viktig at elevene i løpet av opplæringen har fått muligheten til å vise det de kan, og utfra fagets ulike aktiviteter får en karakter som representerer deres kompetanse (Collier, 2011).

I forhold til hvordan forskriftene for vurdering i kroppsøving innarbeides i faget, er alle lærerne enige i at elever som har for stort fravær ender opp med vurderingen ikke vurdert. Alle informantene fører også en innsatskarakter i form av stikkord, plusser og minuser i notatbøkene sine. Innsatsen er som regel god, det blir helst notert om noen sluntrer unna. Lærerne nevner at de synes det er ekstra gøy når de antatt svake elevene arbeider godt, noe som kan stemme overens med forskning når det gjelder at innsats ofte gagnar de svake elevene best. Angående underveisvurdering nevnes de formelle elevsamtalene og spontanvurderinger i timen. Etter endt emne påpeker Lisa at elevene kan komme til henne å få karakter og begrunnelse for denne karakteren. Spontanvurderingene og elevsamtalene tar for det meste for seg hvordan eleven ligger an, og hva som må gjøres av videre arbeid for å komme på et høyere nivå. Resultat fra studien viser til at egenvurdering ikke er noe som vektlegges voldsomt i underveisvurderingen. Av de fem lærerne er det kun Kari som gjennomfører denne typen vurdering ordentlig, Oda sier det praktiseres litt muntlig innimellom ellers kan det virke som det er for tidkrevende. Underveis-, og sluttvurdering viser til å være ulike hverandre, sluttvurderingen har i større grad et breiere perspektiv. Den ser mer på helheten av det som er blitt gjort over en lengre periode, i forhold til underveisvurderingen som først og fremst ser på det som er skjedd det foregående semesteret.

4.4 Vurderingspraksis i kroppsøving

Studiens siste tema tar for seg selve vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget. Delkapittel 4.4 vil ta utgangspunkt i hvordan lærerne i praksis vurderer elevene sin kompetanse og forbedring. Videre hvordan de avgjør hva som er en treer og hva som er en firer, skillet mellom karakterene. Avslutningsvis sees det på hvordan vurderingskriteriene blir brukt i praksis.

4.4.1 Vurderingsformer

Resultatene viser at alle lærerne på et eller annet vis observerer elevene og dokumenterer i, under eller etter kroppsøvingundervisningen.

«Jeg har også en klasseliste hvor jeg haker av i den ene ruten hvem som er i timen, de andre er linjer der jeg skriver litt på hver enkelt elev». (Kari)

Ved å dokumentere har lærerne hele tiden en oversikt over hvordan elevene ligger an i de ulike aktivitetene, dette påpeker også Collier (2011).

«Alle kommentarene jeg noterer for meg selv gir meg et ganske tydelig bilde av hvordan de har prestert». (Ole)

All dokumentasjon trenger ikke å være en del av underveis-, eller sluttvurderingen, informantenes dokumentasjon er ofte preget av stikkord, plusser, minuser og noteringer av tilstedeværelse. Å skrive i stikkordsform går hurtig og gjør dokumentasjonen enklere å gjennomføre, notatene er også korte, generelle og vage. Selve dokumentasjonen er selvsagt preget av hvor mange elever læreren har, det er lettere å skrive ned hva 15 elever gjør enn 30. Dokumentasjon av elever bør gjenkjenne, bekrefte og kreditere elevene for det de har opplevd og oppnådd (Carroll, 2003). Ved å dokumentere i skjema slik som Lisa gjør, får man en oversikt over vurderingene som er gjort, slik at det kan bli lettere å sette en karakter når den tid kommer (ibid). Lærerne får også ved hjelp av notater en oversikt over alle elevene, og eventuelt elever man må følge mer med på for å få dem vurdert. Oda presiserer at det er vanskelig, spesielt når man har 100 elever i kroppsøvingssalen i løpet av en dag, derfor har hun og Anna i forbindelse med dans av og til brukt filmkamera for å få vurdert alle. Generelt for å vurdere om elevene har forbedret seg fremmer Kari, Lisa og Ole at de her også dokumenterer flittig, utfra tidligere dokumentasjon kan de se om eleven har utviklet sin egen kompetanse siden periodens oppstart.

«I begynnelsen av hver periode definerer vi jo vurderingskriteriene, dette ser jeg etter. Så gjør jeg meg kjapt en vurdering av hvordan eleven ligger an, og noterer det». (Ole)

Fire av de fem informantene sa også at de bruker teoretiske oppgaver for å vurdere elevene, da i form av treningsdagbøker, teoretiske tester, quizer, tekstopp-gaver eller egentreningsperioder. Egentreningsperiodene, tekstopp-gavene og treningsdagbøkene er for det meste brukt i tiende klasse. Disse vurderingsformene kan ses på som alternative og autentiske, de representerer det virkelige liv, eleven må demonstrere tenkende på et høyere nivå og vise refleksjon rundt valg gjort i treningen, eventuelt hvorfor noe har gått bra eller dårlig (Siedentop & Tannehill, 2000). Prosessen og all treningen som er lagt ned for og i det hele kunne skrive rapportene eller dagbøkene er vektlagt, ikke bare resultatet (Baumgartner et al., 2007). Elevene involveres aktivt for å løse realistiske problemer, gjennom søken av ny informasjon, tidligere kunnskap og relevante ferdigheter (Siedentop & Tannehill, 2000). Hovedpoenget er at om vurderingen skal være meningsfull for eleven, må kriteriene og prosessen bak vurderingen være meningsfull, elevene må se nytteverdien i hvorfor de trener og dokumenterer treningen (ibid). I noen av tilfellene får elevene en form for medvirkning, når de får velge hva de vil vektlegge i egentreningsperioden, det vil muligens ses på som mer meningsfullt for eleven enn om temaet var forhåndsbestemt.

Lærerne forteller også at de bruker tester til ulike formål i undervisningen.

«Om vi har tester, så er det i forbindelse med noe vi har øvd på i flere uker». (Kari)

Lisa forteller at de har nedtonet testingen, men at de fremdeles har orienteringsløp, avsluttende test i turn og de springer en løype på 1,2 km som de tar tiden på. Samtidig har de 60m, lengdehopp også springer de rundt Stokkavannet en gang i året.

«De kan teste seg mot sin egen tid, eller få se hva vi satt karakter etter i gamledager».

(Lisa)

Innen friidrett tester Anna at elevene kaster ball eller støter kule (de får velge selv), de har lengdehopp i tillegg til at alle springer 60m og 400m, samt en utholdenhetstest rundt Mosvannet. De svømmer også så langt de kan på 15 min, der de har test og retest for å se på forbedring.

«De svømmer 100m crawl hvor vi ser på pusteteknikk, karakteren er basert på ren observasjon, men vi tar også på tid, fordi de synes det er gøy».

I forbindelse med friidrett kjører Oda 60m, etter perioder med kondisjonstrening kjører de og en Nordlietest. I klassen har de jobbet med spenst og styrke en periode, da har de målt stille lengde, pushups og spenst. Ole sier hans elever løper rundt Mosvannet og har en pushups test.

«De to testene, rundt Mosvannet og pushups, om du hadde hatt et metermål som utgjorde karakteren, så er de to nederste cm testene, de vektlegges lite og er mer et stressmoment. De måler mot seg selv».

Han sier også at han har valgt akkurat disse to testene fordi alle har et gulv, slik at de kan øve på pushups, og alle elevene vet hvor Mosvannet er. På den måten har alle forutsetningene for å kunne øve seg. Som Siedentop og Tannehill (2000) skriver er det typisk at lærere vurderer elevene utfra tester som omhandler fysisk kapasitet eller isolerte ferdighetstester. Dette er noe informantene i studien også praktiserer, spesielt innenfor utholdenhet og øvelser i friidrett. Det er viktig å gi elevene informasjon om formålet med vurderingen (ibid), sånn som Kari og Oda sier, at de utfører kondisjonstestene i forbindelse med at de har trent kondisjon i forkant. Lisa kommenterer at hennes elever springer den samme løypen på 1,2 km en del ganger og tar tiden, men at hun ikke sitter og klokker dem inn «der fikk du sekser», hun minner dem om at de kan sammenligne seg med sin egen tid for å se om de har klart å forbedre seg. Lisa, Anna og Oda bruker alle 60m og lengdehopp, noen bruker kast, 400m, spenst, pushups og svømmetester. Tester som metode, spesielt innen friidrett blir i likhet med Utdanningsdirektoratet (2013) sin påstand i stor grad brukt for å måle styrke, spenst og utholdenhet. Hurtig, utholdenhet eller spenst, er derimot lite prioritert når det gjelder grad av måloppnåelse (ibid). Utfordringen her vil være at man utfra undervisningen i kroppsøving ikke får nok tid til å trene for å forbedre for eksempel hurtighet, noe som er en av de vanskeligste fysiske egenskapene å forbedre over en kort periode. «Eleven sin bakgrunn og muskelfibertype vil ha større innvirkning på resultatet enn fartstreeningen man får lagt inn i kroppsøvingsundervisningen» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kast og lengdehopp kan derimot være lettere å forbedre, i og med at man har mindre kjennskap til aktiviteten før man starter og derfor har større potensiale for fremgang. Utdanningsdirektoratet (2013) konkluderer med at tester i kroppsøvfaget bør være koblet til læring, det sentrale er kompetansemålene, og de sier lite om tester og krav til elevens fysiske form. Det kompetansemålene derimot sier noe om er at elevene skal trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette er noe Lisa spesifiserer når hun sier

at man i for eksempel friidrett bør kunne bruke målinger på elever, i og med at det er en individuell idrett og elevene må få kjennskap til idrettens egenart. Samtidig påpeker hun at det er lite som tilsier at resultatene fra friidrettsperioden skal være en del av grunnlaget for karakteren i aktiviteten.

I svømmetestene sine peker Anna på at de vurderer forbedring, elevene skal svømme så langt de kan på 15 minutter, samtidig som de tar tide på crawl fordi det er gøy. Sannsynligheten for at alle elevene synes det er gøy å teste seg i svømming vil jeg tro er relativt liten, og har undervisningen gitt dem forutsetninger for å forbedre seg i 100m crawl og i langdistanse? Innen crawl er nok sjansen tilstede, forbedring kan fort oppstå når teknikken utvikles. På langdistanse er forutsetningene tilstede om det er blitt jobbet med i timene, både utholdenheten og teknikken. For at testen skal være egnet for sammenligning, blir testen gjennomført på samme måte under like forhold hver gang, noe som er enkelt å forholde seg til i svømmehallen (ibid). Treningsforholdene og testforholdene er alltid like. Det vil være verre å sammenligne løp ute, i og med at været kan variere fra gang til gang.

4.4.2 Hva skiller karakterene fra hverandre?

Når det kommer til hvilken karakter eleven skal få, om det er en sterk firer eller svak femmer, sterk treer eller svak firer, har lærerne egentlig ingen konkrete svar. Flertallet av lærerne trekker frem at kompleksiteten er avgjørende når elevene vipper mellom to karakterer. Kari hevder at ferdighetene, samarbeidsevnen og forståelsen av spillet vil være hakket bedre hos en firer elev enn en treer. Hun tilføyer også at de ikke bruker testresultater med karakter. Lisa er forholdsvis enig og sier at hun prøver å vektlegge kompetansen, men at innsatsen og spiller inn.

«Elever som for eksempel har sterk firer, også ender de opp med fire grunnet rene karakterer fordi han har god innsats, men ikke helt har høy kompetanse». (Oda)

«Somregel kan man ikke se på en enkelt faktor, du må se på flere, da kan det være nyttig å sammenligne». (Ole)

Det er bare Kari av de fire kvinnene som nevner at hun tar utgangspunkt i vurderingskriteriene i den lokale læreplanen for Stavanger kommune for å skille karakterene fra hverandre. Der står det blant annet kjennetegn fordelt på lav, middels og høy måloppnåelse. Innen kompetansemålet trene på å bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter og alternative bevegelsesaktiviteter vektlegges teknikk, taktikk og regler i selve vurderingen av aktivitetene. Hos Ole derimot innen det samme

kompetansemålet er kjennetegnene på måloppnåelse definert i tre bolker med andre navn; analysere og reflektere, forstår og tolker og til slutt finner og henter ut informasjon. I Oles vurdering står det ikke spesifikk hva som skal kjennetegne de ulike karakterene i de ulike bolkene, bare overordnede kjennetegn på måloppnåelse.

De tre eldste lærerne hevder også at de kan skille karakterene fra hverandre basert på erfaringer og kalibrering med kollegaer. Anna påpeker at en firer er en firer, og at elevene som har fått en firer ikke trenger å ha de samme resultatene, men kan komme ut med samme karakter basert på prestasjon og forutsetninger. Elevens innsats, forutsetninger og fair play kan være med å vippe en elev med mindre gode ferdigheter opp, fravær av disse egenskapene kan i motsetning være avgjørende for at en elev ikke blir vippet opp. Anna viser at hun er fleksibel nok til å se forskjeller, alle må ikke nødvendigvis behandles og vurderes likt (Engh et al., 2007).

I forhold til Forskrift til opplæringslova (2009b) skilles de ulike karakterene fra hverandre basert på fremragende, mye god, god, forholdsvis god, lav og svært lav kompetanse i faget, men læreplanen sier ingenting om hva som er høy, middels eller lav kompetanse i faget. De lokale lærerne som ble intervjuet har utviklet tydelige kjennetegn på måloppnåelse som kan hjelpe dem med å skille karakterene fra hverandre. Ser man periodeplanen til Ole sammenlignet med kvinnenes er det tidvis stor forskjell på hva som vektlegges innenfor de ulike kompetanseområdene, andre ganger vektlegges det samme. Variasjonen er tilstede selv om planene er utarbeidet på bakgrunn av den samme nasjonale læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette styrker igjen utsagnet til Baghurst (2014) om at dagens vurdering varierer voldsomt. Lærerne som følger den lokale læreplanen har i motsetning til Ole tydeligere kriterier for hva som kjennetegner de ulike karakterene, Oles er mer generell om hva som er måloppnåelse, men ikke på karakternivå.

Ole nevner kort at når han har elever som ligger og vipper mellom to karakterer, så sammenligner han gjerne elever for å se hvem som eventuelt er bedre eller dårligere i småting som kan være avgjørende for karakteren. I tråd med Brattenborg og Engebretsen (2013) og Collier (2011) er dette tabu, den enkelte eleven skal ikke vurderes i forhold til andre elevers kompetanse. Dette er basert på at eleven lite sannsynlig har akkurat de samme forutsetningene, noe det skal tas hensyn til i vurdering i kroppsøving. Anna sier i tråd med Brattenborg og Engebretsen (2013) at protesten «jeg er bedre enn han» blant elever som gjerne er misfornøyd med karakteren sin i faget ikke gjelder for

henne lenger, da med tanke på forutsetninger og at to med samme karakter i utgangspunktet kan være veldig forskjellige (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

4.4.3 Vurderingskriterier i praksis

Når det gjelder bruk av vurderingskriteriene ved de ulike skolene er flertallet av lærere klare på at de blir lagt frem for elevene, slik at de vet hvordan vurderingsprosessen vil foregå og hva som vektlegges. Oda og Anna forklarer at kriteriene blir presentert både til elever og foreldre.

«I 8. starter vi med å informere foreldre og elever om den lokale læreplanen, hva vi ser etter og hvordan vi setter karakter». (Lisa)

Alle lærerne presiserer at de viser eller forteller om vurderingskriteriene til elevene, slik at de vet hva de blir vurdert utfra og hvordan karakteren settes. Ole og Lisa virker mest opptatt av vurderingskriteriene og at elevene skal ha full innsikt i hva som skal til for å prestere i faget.

«Jeg er krystallklar overfor elevene og definerer mål, ikke for mange, men tydelige mål som eleven ser logikk i». (Ole)

Selv om elevene ikke er med på selve utformingen av vurderingskriteriene, sitter man med en følelse av at de i stor grad er opplyst om hvor landet ligger. At lærerne presenterer læringsmålene, fører til at eleven hele tiden vet hva det jobbes mot og hva som må til for å prestere, noe som kan øke elevenes læringsutbytte (Collier, 2011; Forskrift til opplæringslova, 2016; Siedentop & Tannehill, 2000; Suskie, 2000). At læringsmålene blir presentert øker også gjennomsiktigheten i vurderingen, noe som gagnar lærer og elev (Engh et al., 2007). Ole påpeker at han ikke har for mange mål, samtidig som det er en klar mening med vurderingen som blir gjennomført, eleven ser logikken i det som skjer (Collier, 2011). Klar definering av det ønskede læringsutbyttet i form av konkrete læringsmål er det første trinnet mot god vurdering (Matanin & Tannehill, 1994). For at elevene da skal ha best mulige forutsetninger for å prestere, presiseres også viktigheten av at eleven vet hvordan, hvor og hvorfor de blir vurdert.

For å vurdere elevene nevner informantene flere vurderingsformer som benyttes for å vurdere elevene i kroppsøving i ungdomsskolen. Hovedsakelig tar de utgangspunkt i å dokumentere elevprestasjoner. Det brukes teoretiske oppgaver, samt fysiske tester til ulike formål. De fleste lærerne påpeker at testene de gjennomfører enten har fokus på forbedring, eller idrettens egenart i for eksempel friidrett. Det kan diskuteres hvorvidt alle testene vektlegger forbedring, og om

forutsetningene for forbedring er tilstede. Variasjonen blant lærerne i vurderingsarbeidet er stor, noe som også er presisert i tidligere forskning. For å skille karakterene fra hverandre ser lærerne på kompleksitet, samt forutsetninger og innsats. Avslutningsvis er alle lærerne klare på at vurderingskriteriene presenteres til eleven og/eller foreldrene. Der blir de informert om hvordan de blir vurdert, og hva de blir vurdert ut fra.

5. Oppsummerende konklusjon

Hensikten med studien har vært å få et innblikk i hvordan lærere ved ungdomsskoler i Stavanger opplever vurderingspraksis i kroppsøving. Det er blitt gjort med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan opplever kroppsøvingslærere vurderingspraksis i ungdomsskolen?* Ulikhetene i vurderingspraksis blant skolene har vært interessant og sett på, til tross for deres tilknytning til samme kommune. Fokuset har hovedsakelig vært på kroppsøvingslærernes opplevelser av utfordringer ved vurdering i faget, i hvilken grad de innarbeider læreplanen og forskriftene, og hvilke vurderingsformer lærerne benytter for å vurdere elevene i faget. For å få innsikt i dette ble det benyttet kvalitative forskningsintervju, da det søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale et al., 2012). Gjennom fem kvalitative intervju med kroppsøvingslærere i ungdomsskolen er datamaterialet hovedsakelig drøftet med utgangspunkt i studiens intervjuguide. Intervjuguiden er basert på teori som omhandler den didaktiske relasjonsmodellen, praktisk yrkesteori, vurdering generelt og i kroppsøving, forskrift til opplæringsloven og ulike læreplanteori.

Vurderingsarbeidet i kroppsøving opplevdes som utfordrende, spesielt fordi det er så mange faktorer som skal tas hensyn til. Elevene skal måles i forhold til 15 kompetansemål, men hvordan de ulike kompetansemålene skal vektlegges i vurderingen sier læreplanen ingenting om (Utdanningsdirektoratet, 2015b). At læreplanen sier lite om hva som skal vektlegges av kompetansemålene fører trolig til at vurderingen i større grad blir påvirket av lærernes praktiske yrkesteori og dens subjektive målinger. Utfordringene i hverdagens vurdering kan også tenkes som et resultat av hyppig endring i læreplanen og innføring av en rekke forskrifter. To av lærerne tror et smalt aktivitetsspekter er med og påvirker at gutter kommer ut med bedre karakterer i kroppsøving enn jenter. Grunnet lærernes praktiske yrkesteori, velger de bort dans og turn da de sannsynligvis mangler kompetanse på området, noe som gagnar gutter best. Fysikk kommer også frem som årsak for at gutter gjør det bedre i faget, noe som burde være lite relevant i og med at kompetansen skal vurderes ut fra elevenes forutsetninger.

For å innarbeide læreplanen ved ungdomsskolene lager lærerne en lokal læreplan. Det er interessant at fire av fem lærere tar utgangspunkt i den samme lokalforankrede læreplanen, det er interessant. Hvordan lærerne arbeider med kompetansemålene er da hovedsakelig ganske likt, om man ser bort fra Ole. Hvordan kompetansemålene er forankret lokalt, og i praksis inkludert inn i skolenes

periodeplaner, er tydelig forskjellig mellom Oles skole og de fire andre. Dette er i tråd med tidligere forskning som påpeker at vurderingsstandarder har ulike verdier (Mohnsen, 2006).

I denne studien er lærerne enige i at innsats er det som ikke kjennetegner en toer. Innsats kjennetegner i motsetning en sekser også, men da full innsats i kombinasjon med gode ferdigheter og fair play. At innsats er en del av vurderingsgrunnlaget for faget kan også ses på som et dilemma. Lærerne er usikre på hvor mye innsatsen skal telle i vurderingen. Samtidig som innsats er en faktor som redder deg fra å stryke om du mangler ferdigheter, eller i motsetning er en forutsetning for å få toppkarakter. Informantene gir uttrykk for at så lenge innsatsen er tilstede skal det være umulig å stryke i kroppsøving. Faren er derimot at karakteren blir veldig personlig. Den blir påvirket av følelser og subjektivitet for de elevene som ikke får det til, men som alltid gir hundre prosent og blir belønnet med en god karakter. De sterke elevene som ikke trenger å legge like mye innsats i alt de gjør, blir gjerne hemmet av at innsatsen skal være avgjørende for vurderingen. Ifølge lærerne er nok innsatsens del av vurderingsgrunnlaget en av grunnene til at det er lettere å få bedre karakterer i kroppsøving om eleven virkelig går inn for det, enn i andre fag.

Informantene er enige om at kompetanse er ulike former for forståelse. Forståelse av aktiviteter, ferdigheter, taktikk, teknikk, fair play, innsats og instruksjoner. Elevens sammensatte kompetanse reflekterer forståelsen overfor faget, og fokuserer i større grad mer på de kognitive sidene ved kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013). I motsetning til de andre lærerne og Utdanningsdirektoratet ser Ole på kompetanse som noe mer praktisk, hvor han vektlegger at elevene tar imot og anvender instruksjon. Dette samsvarer med kroppsøvingfagets fysisk-motoriske egenart.

Gjennom studien kommer det frem et interessant funn, at friluftsliv er et gjengående nedprioritert område i undervisningen. Dårlig økonomi har ført til at noen av skolene har mistet leirskoletilbudet sitt hvor det meste av friluftslivundervisningen foregikk. Politikerne har et ansvar med tanke på å få tilbake leirskoletilbudet, eller gi muligheter for kursing av kroppsøvingslærere i friluftsliv. Friluftsliv er nå mer forbundet med sykkelturner, orientering og fotturer. Vurderingen tar utgangspunkt i faktorer som påkledning, oppførsel i trafikken, innsats og holdninger når de er på tur. Dette er vurderinger som ikke en gang er basert på prestasjoner eller kunnskaper (Baghurst, 2014; Matanin & Tannehill, 1994; Siedentop & Tannehill, 2000; Young, 2011).

For å ivareta og innarbeide forskriftene for vurdering nevner informantene at uformell spontanvurdering og mer formelle elevsamtaler er de mest brukte formene for undervisningsvurdering. Den uformelle vurderingen blir gjennomført ved bruk av tilbakemeldinger, kommentarer og dialoger med elevene før, under og etter undervisningen. Egenvurderingen er derimot med unntak av en lærer i stor grad fraværende. Ser man på forskjellene mellom underveis- og sluttvurderingen er Oda, Ole og Lisa enige om at sluttvurderingen ser mer på helheten av vurderingene som er gjort over en lengre periode. Perspektivet er bredere, og elevene er gitt flere muligheter til å vise seg frem (Collier, 2011).

Med utgangspunkt i elevvurderingen bruker alle lærerne skriftlig dokumentasjon i og etter undervisningen, da de hele tiden har en oversikt over hvordan elevene ligger an i ulike aktiviteter (ibid). De fire kvinnelige informantene bruker også teoretiske oppgaver for å vurdere hovedområdet trening og livsstil. Bruk av tester er et omstridt tema når det kommer til vurdering. Et tema hvor det finnes stor uenighet. Alle lærerne påpeker at testene de bruker har fokus på forbedring. Noe som er interessant på bakgrunn av at tre av skolene kjører test på 60m, som er en test hvor muskelfibertype og bakgrunn er mer avgjørende for resultatet enn fartstreningen det er mulig å gjennomføre i undervisningen. De fleste testene som brukes tar utgangspunkt i friidrettens egenart, men informantene påpeker at resultatene ikke direkte påvirker karakteren. Ole er den læreren som ser ut til å være mest imot tester. Han bruker dem egentlig mer som et stressmoment for elevene. Det nevnes at noen tester gjennomføres på tid fordi elevene synes det er gøy. Det hadde vært interessant å vite hvem som synes det er gøy, man kan spørre seg selv om det er de sterke elevene som i undervisningen roper høyest?

Hva som skiller karakterene fra hverandre har ikke lærerne noe konkret svar på. Men, de hevder at man må se på flere faktorer, kompleksiteten. Det er kun en lærer som nevner at hun er lojal mot læreplanen, og bruker den for å se på hva som kjennetegner måloppnåelse.

Resultatene viser at alle lærerne er opptatt av at elevene skal være klar over hvilke vurderingskriterier som gjelder og hvordan de blir vurdert. Kriteriene blir presentert for elevene og/eller foreldrene. At lærerne definerer læringsutbytte i form av konkrete læringsmål som elevene har forståelse for og ser mening i er det første trinnet mot god vurdering (Collier, 2011; Matanin & Tannehill, 1994).

Lærerne nevner flere typer vurderingsformer som tas i bruk for å vurdere elevene i ungdomsskolen. I kroppsøving ser det ut til at lærernes notater om elevene utgjør det viktigste grunnlaget for vurderingen, sammen med resultater fra utvalgte ferdighetstester. For å konkretisere hva lærerne i studien vektlegger i vurderingspraksisen, så er det definering av klare og tydelige mål, subjektiv observasjon og dokumentering, innsats og fair play, kompetanse i form av forståelse, spontane tilbakemeldinger og formelle elevsamtaler, dokumentasjon og ulike former for testing.

Gjennom intervjuene kom det frem at det er vanskelig for lærerne å vite hvordan de ulike kompetansemålene skal vektles mot hverandre, samtidig som elevens forutsetninger skal inkluderes i vurderingen. Områder hvor lærerne har potensiale for forbedring ble spesielt synlig når det gjelder egenvurdering, friluftsliv og elevmedvirkning; tre punkter som tilsynelatende virker nedprioritert ved intervjuene.

5.1 Begrensninger ved studien

Den største begrensningen ved denne studien er sannsynligvis utvalget, ettersom det er lite og preget av kvinner. Jeg skulle gjerne ønsket en bedre fordeling mellom kvinnelige og mannlige deltakere. Grunnet studiens begrensninger innenfor en kommune, samt studiepoeng og arbeidserfaring kunne jeg ikke kontakte lærere direkte. Veien gjennom rektor og administrasjonen på skoler var lang, og har ganske tydelig preget utvalget. Et større og mer variert utvalg ville gitt større datamengder, styrket studiens resultater og ført til at resultatene i større grad kunne generaliseres til flere kroppsøvingslærere ved ungdomsskoler i Stavanger.

Resultatene kan nok ikke generaliseres til alle kroppsøvingslærere på ungdomsskoler med minimum 60 studiepoeng i kroppsøving og fem års arbeidserfaring, men Kvale et al. (2012) beskriver hvordan funn fra en studie kan brukes som en veiviser for hvordan mulige hendelser kan oppstå i en annen situasjon. Om denne studien har en slik generaliseringsverdi vil være opp til leseren å avgjøre.

5.2 Veien videre

I arbeidet med masteroppgaven har jeg sett på elevvurdering fra læreres synsvinkel. Som en anbefaling til videre forskning ville det vært interessant og sett på elevenes syn på vurderingsprosessen i kroppsøving. I løpet av arbeidet med oppgaven er det ikke blitt lest noen studier som har tatt utgangspunkt i elevenes erfaringer og opplevelser.

Hvordan ser elevene på læreres vurdering i kroppsøvingsfaget? Opplever elevene at lærernes vurderingskriterier er tydelige og definerte? At kriteriene blir presentert for dem? Har de kjennskap til kompetansemålene, og hva som må til for å forbedre seg? Hva synes de om tester, og hvordan brukes de? Dette er spørsmål det kan være interessant å finne ut av for å få en dypere forståelse av elevvurdering i kroppsøving.

Det vil også i fremtiden være interessant å se om regjeringen (Meld. St. 28, 2015/2016) innfører kroppsøving som trekkfag til lokalt gitt muntlig eksamen på lik linje med øvrige trekkfag etter 10 skoleår. Dessverre ble ikke denne stortingsmeldingen oppdaget før lærerintervjuene var gjennomført. Det hadde vært interessant og hørt hva lærerne hadde syntes om å ha eksamen i kroppsøving.

6. Referanseliste

- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving - problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I K. Steinsholt & K. Pedersen Gurholt (Red.), *Aktive liv, Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 233-255). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are...': Grading in Swedish PEH—problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16 (2), 97-115.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A. K., & Leirhaug, P. E. (2013). " Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.
- Baghurst, T. (2014). Assessment of Effort and Participation in Physical Education. *Physical Educator*, 71(3), 505-513.
- Baumgartner, T. A., Jackson, A., Mahar, M. T., & Rowe, D .A. (2007). *Measurement for evaluation in physical education and Exercise Science*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*: Cappelen Damm.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- By, I. Å. (2001). Kroppsøving - et fag i utakt med rådende pedagogikk. *Kroppsøving* (1).
- Carroll, B. (2003). *Assessment in Physical Education: a teacher's guide to the issues*: Routledge.
- Collier, D. (2011). Increasing the value of physical education: The role of assessment. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(7), 38-41.
- Engelsen, B. U. (2002). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.

- Evensen, M. R. (2008). Flinke klager oftest på karakteren. Lastet ned fra <http://www.nrk.no/rogaland/de-flinke-elevene-klager-mest-1.6290304>
- Flagestad, L., Leirhaug, P. E., Lyngstad, I., & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen -Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Forskrift til opplæringslova. (2009a). § 3-1. Rett til vurdering. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2009b). § 3-4. Karakterar i fag mv. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2009c). § 3-5. Grunnlaget for vurdering i orden og i åtferd. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2015a). § 3-2. Formålet med vurdering. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2015b). § 3-11. Undervegsvurdering. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2015c). § 3-12. Eigenvurdering. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2015d). § 3-13. Halvårsvurdering i fag for elever. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2015e). § 3-16. Sammenheng mellom undervegsvurdering og standpunkt karakteren i fag. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2015f). § 3-17. Sluttvurdering i fag. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2015g). § 3-18. Standpunkt karakterar i fag. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Forskrift til opplæringslova. (2016). § 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag. Lastet ned fra <http://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-3>

- Fylkesmannen i Vestfold. (2012). Fortsatt få som klager på standpunktkarakter i grunnskolen. Lastet ned fra <https://www.fylkesmannen.no/Vestfold/Barnehage-og-opplaring/Grunnskole-og-videregaende-opplaring/Fortsatt-fa-som-klager-pa-standpunktkarakter-i-grunnskolen/>
- Gallo, A. M., Sheehy, D. A., Patton, K., & Griffin, L. (2006). Assessment Benefits and Barriers: What Are You Committed To? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(8), 46-50.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York.: McGraw-Hill Book Company.
- Gundem, B. B. (1993). *Mot en ny skolevirkelighet? : læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere* ([Rev. utg.]. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Helle, L. (2011). *5.-10. trinn: pedagogikk og elevkunnskap*. Oslo: Universitetsforl.
- Holøien, M. (2014). Nesten halvparten av klagerne fikk høyere karakter, *Fredrikstad bladet*. Lastet ned fra <http://www.f-b.no/nyheter/nyheter/nesten-halvparten-av-klagerne-fikk-hoyere-karakter/s/2-2.952-1.8461155>
- Høihilder, E. K. (2011). *Elevvurdering : metodebok for lærere i grunnskolen* (2. utg.). Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over fou-arbeid innen kroppsøving i Norge fra januar 1978 - desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., Rygge, J., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. (2007). *Standpunktvurdering - et problem eller selve problemet? Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessment and Grading in Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 13(4), 395-405.
- Meld. St. 28. (2015/2016). *Meld. St. 28. Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1&q=>.
- Melograno, V. J. (1997). Integrating Assessment into Physical Education Teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(7), 34-37.
- Mohnsen, B. (2006). Assessment and grading in physical education. *Strategies*, 20 (2), 24-28.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. R. Kalleberg (Red.), *Retningslinjer – NESH* Lastet ned fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Vurderingspraksis : beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvingfaget? *Paper til kurset "Philosophy of science with ethics" ved Universitetet i Stavanger, Våren 2010*.
- Oltedal, E., Gamlem, S. M., Kleivenes, O. M., Ryslett, K., & Vasset, T. (2015). Teachers' assessment experiences and perceptions in the practical-aesthetic subjects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rbnett. (2012, 29.04.12). Flere klager på karakteren, *Rbnett*. Lastet ned fra <http://www.rbnett.no/nyheter/article44763.ece>

- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education (4th edition)*. California, USA: Mayfield Publishing Company.
- Stavanger kommune. (2015a). Avgangskarakterer på 10. årstrinn våren 2015. Lastet ned fra [ftp://www3.stavanger.kommune.no/Innvandrer/E5det/2015.12.02/86-15%20AVGANGSKARAKTERER%20P%C5%2010.%20%C5RSTRINN%20V%C5REN%202015/1\)%20AVGANGSKARAKTERER%20P%C5%2010.%20%C5RSTRINN%20V%C5REN%202015.pdf](ftp://www3.stavanger.kommune.no/Innvandrer/E5det/2015.12.02/86-15%20AVGANGSKARAKTERER%20P%C5%2010.%20%C5RSTRINN%20V%C5REN%202015/1)%20AVGANGSKARAKTERER%20P%C5%2010.%20%C5RSTRINN%20V%C5REN%202015.pdf)
- Stavanger kommune. (2015b). Standpunkt karakterer. Lastet ned fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsresultater/standpunkt karakterer/stavanger-kommune?enhetsid=1103&vurderingsomrade=11&underomrade=20&skoletype=0&utdanningsstype=-&skoletypemenuid=0&sammenstilling=1&periode=2014-2015&orgAggr=A&fordeling=4&artikkelvisning=False>
- Suskie, L. (2000). Fair Assessment Practices Giving students equitable opportunities to demonstrate learning. *American association for higher education & accreditation*. Washington.
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Økt kompetanse - økt læring*. Kristiansand: Oxford Research AS. Lastet ned fra http://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Endringer i faget kroppsøving Udir - 8 - 2012*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplanen i kroppsøving*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf?lang=nno>.

- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo:
Utdanningsdirektoratet. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/?read=1>.
- Utdanningsforbundet. (2013). Elevvurdering i skolen. Lastet ned fra
<https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Elevvurdering%20i%20skolen%202013.pdf>
- Vinje, E. (2009). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving* Nøtterøy: Ped-media AS.
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557-573.
- Wølner, T. A. . (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Young, S. (2011). A Survey of Student Assessment Practice in Physical Education: Recommendations for Grading. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 24(6), 24-26.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Vurderingspraksis i kroppsøving»

Bakgrunn, formål og utvalg

Hensikten med forskningsprosjektet er å få et innblikk i vurderingspraksiser ved ulike skoler i Stavanger kommune. Ettersom læreplanen er lokalt forankret, er det av interesse å se hva ulike lærere vektlegger i vurderingsarbeidet. Prosjektet er en mastergradsoppgave i utdanningsvitenskap idrett/kroppsøving, og gjennomføres ved Universitetet i Stavanger.

For å få relevant informasjon om tema, ønsker jeg å intervju 4-6 kroppsøvingslærere i Stavanger kommune. Menn og kvinner med minimum 5 års annsinitet og 60 studiepoeng i idrett/kroppsøving. Alle ungdomsskoler i Stavanger er blitt kontaktet, og det vil bli loddtrekning mellom skolene som har svart ja for å få et noe randomisert utvalg. I denne sammenheng lurere jeg på om det finnes kroppsøvingslærere som passer kriteriene ved din skole, og om de kunne tenke seg å delta?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære intervjuer gjennomført der det passer best for deltakeren. Varighet vil variere fra 30-40 minutter. Spørsmålene vil dreie seg om lærerens vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Data vil bli samlet inn ved bruk av lydopptak om deltaker gir sitt samtykke til dette.

Hva skjer med informasjonen om lærerne?

Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til lærernes personopplysninger. Lydopptaket vil være lagret på studentens datamaskin som er passordbeskyttet og filen vil være kryptert med passord. Deltakere og skole vil bli gitt et fiktivt navn for og ikke bli gjenkjent i ettertid. Prosjektet skal avsluttes 13.06.16, etter sensurslipp vil all innsamlet data bli slettet.

Deltakelsen er frivillig

Deltakelse i prosjektet er frivillig og deltakerne kan når som helst velge å trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Velger deltakeren å trekke seg, vil datamaterialet umiddelbart bli slettet, og ikke bli brukt i prosjektet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta, eller ønsker mer informasjon; vennligst ta kontakt.

Ida Lillehammer, masterstudent:

Tlf: 91305631

E-mail: ida.lill@hotmail.com

Eva Leibinger, veileder og førsteamanuensis:

Tlf: 91001980

E-mail: eva.leibinger@uis.no

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

- Jeg samtykker til å delta i intervju**
- Jeg samtykker til bruk av lydopptak under intervjuet**

Vedlegg 3: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon:

- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvlingslærer?
- Kjønn:
- Hvorfor ville du bli kroppsøvlingslærer?

Tema 1: Egne erfaringer

1. Hva synes du er den største utfordringen med vurdering i faget?
2. Har du gitt 2'er i løpet av karrieren din?
 - o Hvorfor fikk denne/disse elevene 2'er?
3. Har du gitt 6'er i løpet av karrieren din?
 - o Hvorfor fikk denne/disse elevene 6'er?
4. Det nevnes at det er lettere å få god karakter i kroppsøving enn i andre fag, «det er bare til å møte opp.» Hva mener du om det?
5. I forhold til statistikk i Stavanger kommune så har gutter bedre karakterer i kroppsøving enn jenter, hva tenker du om det?

Tema 2: Læreplanen

1. Hvordan jobber du/dere med kompetansemålene i kroppsøving i forhold til vurdering her på skolen?
2. Hvilke kriterier har du/dere for vurdering innenfor de ulike hovedemnene idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil? Spørre om å få kopi.
 - o Hvordan utarbeides de? Sammen, alene i team?
3. *Kompetanse er forstått som evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave*, hva vektlegger du i vurderingen?
4. Hva vurderer du i praksis hva elevene kan når det gjelder de ulike kompetansemålene innen idrettsaktivitet, trening og livsstil og friluftsliv, hva ser du etter?

Tema 3: Lover og retningslinjer

Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.7. Føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lærekandidaten skal ikkje trekkjast inn i vurderinga i fag. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.

1. Hvordan vurderes elever som er tilstede, men ikke deltar i undervisningen?
2. Får elevene dine vurdering i innsats?
 - Ja → På hvilken måte?
 - Nei → Hvorfor ikke?
3. Har det hendt at du involverer elevene dine i vurderingsprosessen? Hvordan?
4. På hvilken måte ivaretas underveisvurderingen? Hvordan praktiserer du dette?
5. Når det gjelder underveisvurdering og sluttvurdering i 10.klasse, hvordan skiller vurderingene seg fra hverandre?

Tema 4: Vurdering i kroppsøving

1. Hvilke vurderingsformer bruker du i kroppsøvingsfaget? Teoretiske-, fysiske-, ferdighetstester, skjemaer i/etter undervisning?
 - Hvorfor?
2. Hvordan klarer du som kroppsøvingslærer å vurdere økt kompetanse hos elevene?
3. Hvordan skiller du karakterene fra hverandre?
4. Hvordan får du vurdert alle?
5. Hvordan jobber du med de ulike vurderingskriteriene i praksis?
 - Er elevene inkludert i dette arbeidet?
6. Bruker du noen form for lekser i kroppsøvingsfaget?

Avslutningsvis, har du noen gode tips til en kommende kroppsøvingslærer når det gjelder vurderingsarbeid?

Vedlegg 4: Lokal læreplan Stavanger kommune

KOMPETANSEMÅL OG KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE KROPPSØVING 2015

Graden av måloppnåelse kan der det er naturlig også vurderes med målinger av f.eks. spenst, hurtighet, kondisjon, styrke og ballteknikk.

IDRETTSAKTIVITET

Kompetansemål	Kompetansenivå	Kjennetegn på måloppnåelse	Karakter
1. trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter og alternative bevegelses- aktiviteter	Høy	Teknikk: Behersker pasning, mottak, finter, føring av ball og skudd i skolens utvalgte lagidretter (f.eks. fotball, basketball, håndball, innebandy og volleyball) svært godt. I volleyball gjelder dette fingerslag, baggerslag, serve, smash og blokk. Taktikk: forstår spillet svært godt og bruker regler og teknikk til å holde spillet i gang Regler: kan regler godt og følger dem i spill	6 5
	Middels	Teknikk: Behersker pasning, mottak, finter, føring av ball og skudd i noen av skolens utvalgte lagidretter (f.eks. fotball, basketball, håndball, innebandy og volleyball) brukbart. I volleyball gjelder dette fingerslag, baggerslag og serve Taktikk: forstår en del av spillet og evner å bruke regler og teknikk til å bli med i spillet Regler: kjenner noen regler og følger dem stort sett i spill	4 3
	Lav	Teknikk: behersker i liten grad pasning, mottak, finter, føring av ball og skudd i skolens utvalgte lagidretter (f.eks. fotball, basketball, håndball, innebandy og volleyball). Taktikk: liten forståelse for spillet og liten evne til å bruke regler/teknikk til å bli med i spillet Regler: kan få regler	2
2.	Høy	Har meget høy teknisk ferdighet i f.eks. friidrett og turn. Oppnår meget gode resultater på utvalgte øvelser/tester. Vet hvordan man bør trene for å forbedre seg i disse idrettene. Har meget gode basisferdigheter som styrke, utholdenhet og hurtighet.	6 5

trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte individuelle idretter	Middels	Har middels teknisk ferdighet i f.eks. friidrett og turn. Oppnår middels gode resultater på utvalgte øvelser/tester. Vet noe om hvordan man bør trene for å forbedre seg i disse idrettene. Har middels basisferdigheter som styrke, utholdenhet og hurtighet.	4 3
	Lav	Har lav teknisk ferdighet i f.eks. friidrett og turn. Oppnår svake resultater på utvalgte øvelser/tester. Har dårlige basisferdigheter som styrke, utholdenhet og hurtighet.	2

Kompetansemål	Kompetansenivå	Kjennetegn på måloppnåelse	Karakter
3. utføre varierte og effektive svømmeteknikker over og under vann	Høy	Viser høy teknisk svømmeferdighet med god pusteteknikk både på mage og rygg. Kan ligge og flyte på mage/rygg avslappet i minst 3 minutter. Dykking: Svømmer mer enn 12 m (?) med hele kroppen under vann og kan dykke ned til 3 m (?) og hente gjenstander. Dykking kan utføres både ved hopp/stup og liggende i fra vannflaten	6 5
	Middels	Viser god/middels svømmeferdighet med varierende pusteteknikk både på mage og rygg. Kan ligge og flyte på mage/rygg i minst 2 minutter. Dykking: Svømmer mer enn 6 m (?) med hele kroppen under vann og kan hente gjenstander på 1,5 m (?) dyp. Dykking kan utføres både ved hopp/stup og liggende i fra vannflaten	4 3
	Lav	Behersker i liten grad svømming på mage og rygg. Klarer ikke å innta en energisparende flytestilling. Dykking: Klarer å holde pusten under vann men får ikke hele kroppen under vannflaten.	2
4. svømme en lengre distanse over 200 meter basert på egen målsetting	Høy	Klarer å svømme minst 500 meter (?) sammenhengende både på mage og rygg.	6 5
	Middels	Klarer å svømme minst 200 meter (?) sammenhengende både på mage og rygg.	4 3
	Lav	Klarer ikke å svømme sammenhengende 25 m (?).	2
5. forklare og utføre livredning i vann	Høy	Kan gjennomføre en "livbergingstest" med livbergingshopp, svømme 50 meter, dykke etter gjenstand/synkedukke og ilandføre en person 25 m. Testen skal gjennomføres uten stans og uten svømmebriller.	6 5
	Middels	Kan gjennomføre en "livbergingstest" med livbergingshopp, svømme 50 meter, dykke etter gjenstand/synkedukke og ilandføre en person ca. 15 m.	4 3
	Lav	Greier i liten grad å gjennomføre livbergingstesten.	2

6. trene på og utøve danser fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape enkle dansekomposisjoner	Høy	Lærer seg lett ulike danser og danser disse med god rytme. Viser evne til kreativitet. Kan gjennomføre aktuelle danser fra ungdomskulturen med god teknikk og rytme. Har god koordinasjon og viser smidige overganger mellom ulike trinn/bevegelser. Tar lett koreografi, er presise i utførelsen og deltar aktivt.	6 5
	Middels	Lærer seg noen danser og klarer til en viss grad å følge rytmen. Kunne gjennomføre enkle danser fra ungdomskulturen. Har middels koordinasjon og stopper litt opp i overgangen mellom ulike trinn/bevegelser. Tar enkel koreografi.	4 3
	Lav	Lærer seg få danser og klarer i liten grad å følge rytmen. Klarer i liten grad å danse danser fra ungdomskulturen. Evner i liten grad å skape dans og delta i dans.	2
7. praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode	Høy	Bruker aktivt egne ferdigheter og kunnskaper både før, under og etter aktiviteter til å gjøre andre gode. Eleven gjør dette i alle øvelser og følger regler (viser god sportsånd). Verbal (ord) og nonverbal (kroppsspråk) kommunikasjon brukes bevisst til å hjelpe andre til bedre prestasjoner. Eleven samhandler godt med andre og viser toleranse, omsorg og respekt.	6 5
	Middels	Bruker egne ferdigheter og kunnskaper både før, under og etter aktiviteter til å gjøre andre gode. Eleven gjør dette i noen øvelser og følger stort sett regler. Verbal (ord) og nonverbal (kroppsspråk) kommunikasjon bidrar til at andre presterer bedre. Eleven samhandler med andre og viser toleranse, omsorg og respekt.	4 3
	Lav	Bruker egne ferdigheter noen ganger til å gjøre andre gode. Eleven samhandler dårlig med andre, følger sjelden regler (kan jukse og vise dårlig sportsånd) og viser i liten grad toleranse, omsorg og respekt.	2

Kompetansemål	Kompetansenivå	Kjennetegn på måloppnåelse	Karakter
8. forklare og utføre livbergende førstehjelp	Høy	Behersker og kan forklare HLR og kan legge person i stabilt sideleie.	6
			5
	Middels	Behersker HLR og kan legge person i stabilt sideleie.	4
			3
	Lav	Får til HLR like etter demonstrasjon med litt veiledning	2

FRILUFTSLIV

Kompetansemål	Kompetansenivå	Kjennetegn på måloppnåelse	Karakter
9. praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø og gjøre greie for allemannsretten	Høy	Deltar på turer i ulike naturmiljø til ulike årstider (som f.eks. vann, fjell, skog og strand) med hensiktsmessig bekledning og utstyr. Være aktiv i og ta initiativ til aktiviteter.	6
			5
	Middels	Deltar på turer i ulike naturmiljø til ulike årstider (som f.eks. vann, fjell, skog og strand) med hensiktsmessig bekledning og utstyr. Deltar i aktiviteter.	4
			3
	Lav	Er med på tur.	2
10. orientere seg ved hjelp av kart og kompass i variert terreng, og gjøre greie for andre måter som en òg kan orientere seg på	Høy	Kan målestokk, fargekoder, symboler på kart. Kan bevege seg fra A til B ved hjelp av kart og kompass i ukjent terreng. Kan finne himmelretninger ved hjelp av tegn i naturen.	6
			5
	Middels	Kan orientere et kart etter terrenget. Kan bevege seg fra A til B ved hjelp av kart i kjent terreng. Kan noen naturtegn	4
			3
	Lav	Mangler kartforståelse. Kan ikke orientere seg i naturen.	2
11. planlegge og gjennomføre turer til ulike årstider, medregnet overnatting ute	Høy	Planlegge og gjennomføre en sikker tur for en gruppe med hensiktsmessig fremkomstmiddel og aktiviteter i forhold til årstid og naturmiljø. Planen for turen skal inneholde disse hovedelementene: varighet, utstyr, mål, transport, mat, aktiviteter og tidsplan.	6
			5
	Middels	Planlegge og gjennomføre en tur med noen av hovedelementene.	4
			3
	Lav	Klarer ikke å planlegge en tur.	2

TRENING OG LIVSSTIL

Kompetansemål	Kompetansenivå	Kjennetegn på måloppnåelse	Karakter
12. bruke lek og ulike treningsformer for å utvikle egen kropp og helse	Høy	Har meget god kunnskap om hvordan lek /treningsformer kan forbedre fysisk aktivitet. Kan benytte ulike leker/treningsformer for å forbedre basisferdigheter som styrke, utholdenhet, spenst og koordinasjon. Kjenner til og kan benytte prinsipper og eksempler for oppvarming og uttøyning.	6 5
	Middels	Har noe kunnskap om hvordan treningsformer kan forbedre fysisk aktivitet. Kan benytte noen av treningsformene for å forbedre basisferdigheter som styrke, utholdenhet, spenst og koordinasjon. Kjenner til og kan benytte noen prinsipper og eksempler for oppvarming og uttøyning	4 3
	Lav	Har lite kunnskap om treningsformer. Kan i liten grad benytte disse treningsformene i praksis. Har liten kunnskap om oppvarming og uttøyning.	2
13. praktisere og forklare grunnleggende prinsipp for trening	Høy	Kan planlegge og gjennomføre et egentreningsopplegg som inneholder disse hovedelementene: et klart definert mål i forhold til eget ståsted ved start, hensiktsmessig treningsform, detaljert plan for hver av treningsøktene. Kan vurdere hvordan og hvorfor resultatet ble som det ble. Opplegget skal leveres digitalt.	6 5
	Middels	Kan planlegge og gjennomføre et egentreningsopplegg som inneholder noen av disse hovedelementene: et definert mål i forhold til eget ståsted ved start, hensiktsmessig treningsform, detaljert plan for hver av treningsøktene. Gjør et forsøk på å vurdere hvordan og hvorfor resultatet ble som det ble. Opplegget skal leveres digitalt.	4 3
	Lav	Klarer i liten grad å planlegge og gjennomføre et egentreningsopplegg.	2
14. forklare sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse forklare hvordan ulike kroppsideal og ulik bevegelseskultur påvirker trening, ernæring, livsstil og helse	Høy	Har meget gode kunnskaper om hvor viktig fysisk aktivitet er for egen helse. Kjenner sammenhenger mellom fysisk aktivitet og utvikling av hjertemuskel, lungekapasitet og skjelettmuskulatur og betydningen dette har i dagliglivet. Forstår hvor viktig det er å utvikle et positivt kroppsbilde.	6 5
	Middels	Har noe kunnskap om hvor viktig fysisk aktivitet er for egen helse. Kjenner noen sammenhenger mellom fysisk aktivitet og utvikling av hjertemuskel, lungekapasitet og skjelettmuskulatur og betydningen dette har i dagliglivet.	4 3
	Lav	Har lite kunnskap om hvor viktig fysisk aktivitet er for egen helse. Kjenner få sammenhenger mellom fysisk aktivitet og utvikling av hjertemuskel, lungekapasitet og skjelettmuskulatur og betydningen dette har i dagliglivet.	2

15. forebygge og gi førstehjelp ved idrettsskader	Høy	Behersker og kan forklare PRICE-prinsippet. (Protection - Rest – Ice – Compress – Elevate) Forstår viktigheten av god oppvarming, god bevegelighet og riktig teknikk/bevegelsesmønster.	6 5
	Middels	Behersker PRICE-prinsippet. Vet at en må varme opp i forkant av aktivitet.	4 3
	Lav	Kan vise PRICE-prinsippet like etter gjennomgang. Skjønner ikke vitsen med oppvarming.	2

INNSATS I KROPPSØVING

NIVÅ	KJENNETEGN	KARAKTER
HØY	<p>Dette gjelder for <u>ALLE</u> aktiviteter:</p> <ul style="list-style-type: none"> -prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne, viser stor grad av selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet -samarbeider godt med andre og bidrar i stor grad til at andre lærer i faget -fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling (arbeidsprosessen) -er alltid med og rydder utstyr både i forkant og etterkant av aktiviteter 	5-6
MIDDELS	<p>Dette gjelder for <u>NOEN</u> aktiviteter:</p> <ul style="list-style-type: none"> -prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne, viser en viss grad av selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet -samarbeider greit med andre og bidrar i stor grad til at andre lærer i faget -fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling (arbeidsprosessen) -er av og til med og rydder utstyr både i forkant og etterkant av aktiviteter 	3-4
LAV	<p>Gir lett opp, viser liten grad av selvstendighet og utfordrer sjelden egen fysiske kapasitet.</p> <p>Samarbeider med andre, men bidrar ikke til at andre lærer i faget</p>	2

Vedlegg 5: Læreplanen i kroppsøving, kompetansemål etter 10. klasse

Idrettsaktivitet

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar
- utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn
- svømme ein lengre distanse basert på eiga målsetjing
- praktisere fair play ved å bruke eigne ferdigheiter og kunnskapar til å gjere andre gode
- trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar
- forklare og utføre livberging i vatn
- forklare og utføre livbergande førstehjelp

Friluftsliv

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjere greie for andre måtar å orientere seg på
- praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø og gjere greie for allemannsretten
- planleggje og gjennomføre turar til ulike årstider, også med overnatting ute

Trening og livsstil

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- bruke leik og ulike treningsformer for å utvikle eigen kropp og helse
- praktisere og forklare grunnleggjande prinsipp for trening
- forklare samanhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse
- forklare korleis ulike kroppsideal og ulik rørslekultur påverkar trening, ernæring, livsstil og helse
- førebyggje og gje førstehjelp ved idrettsskadar

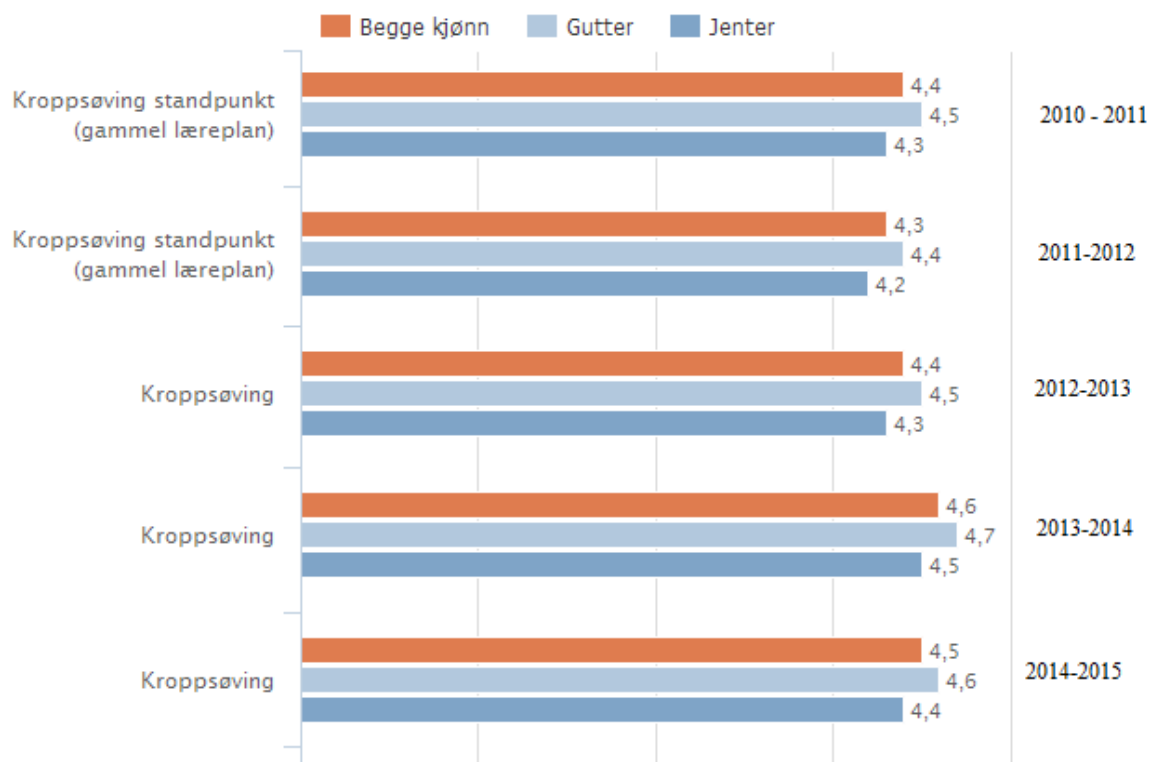
Vedlegg 6: Avgangskarakterer Stavanger kommune 2015

Standpunktskarakterer 2010-2015 (Stavanger kommune, 2015a)

Stavanger kommune: Standpunktskarakterer 10. årstrinn								Nasjonalt offentlig 2014-15	Nasjonalt Privat 2014-15	Priv. skoler i Stavanger 2014-15 *	
Fag	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15			Stp.	Eks.
Engelsk, skriftlig	3,9	3,9	4,0	3,9	4,1	4,1	4,0	3,9	4,1	3,6	4,3
Engelsk, muntlig	4,1	4,2	4,2	4,2	4,3	4,4	4,3	4,2	4,4	4,3	-
Kunst og håndverk	4,1	4,1	4,2	4,1	4,2	4,3	4,3	4,4	4,6	3,9	-
Kroppsøving	4,3	4,3	4,4	4,3	4,4	4,6	4,5	4,5	4,7	3,9	-
Matematikk	3,6	3,8	3,5	3,6	3,7	3,6	3,6	3,5	3,7	3,6	-
Mat og helse	4,3	4,4	4,3	4,3	4,3	4,4	4,4	4,5	4,7	4,2	-
Musikk	4,2	4,3	4,3	4,3	4,4	4,5	4,5	4,4	4,5	4,4	-
Naturfag	4,0	4,1	3,9	4,0	4,0	4,1	4,2	4,1	4,3	4,1	-
Norsk hovedmål, skriftlig	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,8	4,0	3,4	-
Norsk sidemål, skriftlig	3,7	3,7	3,7	3,6	3,7	3,7	3,7	3,6	3,8	3,4	-
Norsk muntlig	4,0	4,2	4,1	4,2	4,2	4,3	4,4	4,2	4,5	4,5	-
Religion, livssyn og etikk	4,0	4,1	4,1	4,1	4,2	4,3	4,3	4,2	4,6	-	-
Samfunnsfag	4,1	4,1	4,1	4,1	4,3	4,3	4,3	4,2	4,4	5,5	4,3

Vedlegg 7: Standpunktkarakterer i kroppsøving 2010 – 2015

Kroppsøvingsskarakterer gutter og jenter i Stavanger kommune 2010-2015 (Stavanger kommune, 2015b)





Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 8: Kvittering fra NSD

Eva Leibinger

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 19.02.2016

Vår ref: 46892 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46892	<i>Hva ligger til grunne for læreres vurdering i kroppsøving, hvordan fungerer det i praksis?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Eva Leibinger</i>
<i>Student</i>	<i>Ida Lillehammer</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 13.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46892

INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er kroppsøvingslærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

I informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektlutt er 13.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 9: Oles periodeplan i kroppsøving

Kroppsøving

Hovedområde	Kompetansemål	Kilder	Grunnleggende ferdigheter	Kjennetegn på måloppnåelse
Idrettsaktivitet <i>Fotball</i> <i>Utholdenhet</i> Trening og livsstil	<p>Trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter.</p> <p>Praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode.</p> <p>Bruke lek og ulike treningsformer til å utvikle egen kropp og helse.</p> <p>Forklare sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse</p>	<p>Internett:</p> <p>http://ndla.no/nb/nod/e/5183</p> <p>http://ndla.no/nb/nod/e/5186</p> <p>http://ndla.no/nb/nod/e/17870</p> <p>http://ndla.no/nb/nod/e/2527</p> <p>http://ndla.no/nb/nod/e/5179</p> <p>http://ndla.no/nb/nod/e/1392</p> <p>http://ndla.no/nb/nod/e/74783</p>	<p>Muntlig</p> <p>Formidler inntrykk og opplevelser fra ulike aktiviteter. Lytte til andre og gi respons og være bevisst på mottakeren når en snakker. Samtale om regler.</p> <p>Lesing</p> <p>Hente, tolke, forstå og vurdere informasjon fra aktuelle tekster for faget.</p> <p>Regning</p> <p>Måler lengde, tider og krefter. Bruke, forstå og tolke når en skal planlegge og gjennomføre treningsarbeid.</p> <p>Digitalt</p> <p>Bruke digitale verktøy for å finne informasjon, planlegge aktivitet og trening.</p>	<p>Analyserer og reflekterer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mestrer fair play og gjør andre gode. • Viser evne til utvikling innen utholdenhet. • Mestrer forskjellige skudd, mottak og pasninger. • Har ballkontroll. • Kan reglene i fotball og bruker dem aktivt. <p>Forstår og tolker</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruker fair play og forsøker å gjøre andre gode. • Viser tegn til utvikling innen utholdenhet. • Bruker forskjellige skudd, mottak og pasninger. • Har delvis ballkontroll. • Kan regler. <p>Finner og henter ut informasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kjenner til fair play. • Kjenner til muligheten for utvikling innen utholdenhetstrening.. • Deltar i fotball. • Hørt om regler.

