

Vurdering i kroppsøving- fra et elevperspektiv

Universitetet i Stavanger

Masteroppgave i utdanningsvitenskap
profil idrett og kroppsøving

Oda Aasheim

Veileder: Atle Mjåtveit

Juni 2019



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Vårsemesteret, 2019

Utdanningsvitenskap – Idrett og kroppsøving

Åpen

Forfatter: Oda Aasheim

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Atle Mjåtveit

Tittel på masteroppgaven: Vurdering i kroppsøving- fra et elevperspektiv

Engelsk tittel: Assessment in physical education- from a student point of view

Emneord:

Kroppsøving, elevvurdering, innsats,
motivasjon, ungdomsskoler, elevperspektiv

Antall ord:19327
+ vedlegg/annet: 23548

Stavanger, 11.06.2019
dato/år

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem år som lærerstudent på Universitetet i Stavanger. Endelig er dagen for innlevering kommet. Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende og lærerik prosess, samtidig som den har gitt meg nye kunnskaper og erfaringer jeg vil ta med meg videre.

Jeg vil takke kroppsøvlingslærerne ved skolene jeg har vært i kontakt med for godt samarbeid. Videre vil jeg takke alle elevene som stilte til intervju og delt sine erfaringer. Tusen takk for alle bidrag.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke veilederen min Atle Mjåtveit. Takk for konstruktive tilbakemeldinger, innspill og godt samarbeid gjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter, familie, venner og kjæreste for positiv støtte underveis.

Stavanger, juni 2019

Oda Aasheim

Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor seksjonen utdanningsvitenskap profil idrett, ved Universitetet i Stavanger (UIS).

Kroppsøvingsfaglig forskningslitteratur viser seg å være mangelfull i Norge. Spesielt gjelder dette forskning omkring elevenes oppfatninger av vurdering i faget. Resultater fra tidligere forskning viser at elever er lite involvert i vurderingsarbeidet, og at innsatskriteriet er vanskelig å konkretisere for lærere.

Hensikten med studien har vært å belyse elevenes kjennskap til summativ og formativ vurdering. Videre å forstå elevenes perspektiv på innsatsbegrepet, og deres oppfatning av dens betydning i vurderingen. Samt hvilken betydning innsatskomponenten har for motivasjonen ved faget. Problemstillingen er: Hvordan oppleves innsatskriteriet og vurdering i kroppsøving fra et elevperspektiv?

Utvalget besto av 8 elever, fire 10.klassegutter og fire 10.klassejenter fra to forskjellige ungdomsskoler i Rogaland. Alle informantene var fylt 16 år, og i studien ble en kvalitativ tilnærming med dybdeintervjuer benyttet.

Resultatene viser at elevene er lite involvert i vurderingsarbeidet. Alle elevene er kjent med innsatskriteriet, men i mye mindre grad innforstått med at kompetansemålene i læreplanen er grunnlaget for vurderingen i faget. Elevene oppfatter innsats som «det å ikke gi opp», «være positiv til faget» og «gjøre så godt en kan». Innsatskriteriet blir oppfattet som positivt og rettferdig fra et elevperspektiv. Studien tyder på at innsatskomponenten kan påvirke elevenes motivasjon for faget.

Nøkkelord: Kroppsøving, elevvurdering, innsats, motivasjon, ungdomsskoler, elevperspektiv

Summary

This thesis is written within the section “utdanningsvitenskap profil idrett”, by the University of Stavanger.

Physical education research literature has shown to be inadequate in Norway. Especially in regards to the students' perception of the valuation in the course. Results from previous research state that the students' lack involvement in the evaluation process and the criterion for evaluating the students' effort has proven hard to concretize for teachers.

The purpose of this study is to shed light on the students' knowledge of summative and formative evaluation. As well as understand the students' interpretation of the concept “effort” and their perspective on how it further is used when evaluating each individual, and eventually understand how this affects students' motivation in the course. The research question is: “How is the effort criterion and evaluation process in physical education experienced when looking at it from a student point of view?”

The selection in this research consists of 8 students, four boys and four girls all enrolled in 10th grade, but from two different middle schools in Rogaland. All the participants were over the age of 16, and the study has a qualitative approach with a special focus on in-depth interviews.

The results of this study elucidate that students have little involvement in the evaluation process. Students' are familiar with the effort criterion, but to a much smaller extent understand how the competence aims lay the foundation for the evaluation in the course. The students' perception of “effort” is “*to not give up*”, “*be positive towards the course*”, “*help others be great*”, and “*do your best*”. The effort criterion is from the students' point of view both positive and fair. This study indicates that the “effort component” can affect student motivation.

Keywords: Physical education, student assessment, effort, motivation, secondary schools, student perspective

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	ii
Summary	iii
1. Innledning	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Oppgavens oppbygning.....	2
2.0 Teoretisk forankring	5
2.1 Tidligere forskning.....	5
2.2 Innsats som et vurderingskriterium	6
2.2.1 Et historisk perspektiv	6
2.2.2 Innsats.....	9
2.3 Forskrifter vedrørende vurdering i kroppsøving.....	10
2.3.1 Læreplan i kroppsøving.....	10
2.3.2 Opplæringsloven	12
2.4 Vurdering.....	14
2.4.1 Formativ vurdering.....	14
2.4.2 Summativ vurdering	16
2.5 Motivasjon.....	17
2.5.1 Selvbestemmelsesteori	18
2.5.2 Målperspektivteori.....	20
3.0 Metode	23
3.1 Valg av metode.....	23
3.2 Intervju	24
3.3 Utvalg	24
3.3.1 Rekruttering av informanter	25
3.3.2 Informantene	26
3.4 Forberedelser og gjennomføring av intervjuer	27
3.4.1 Intervjuguide	27
3.4.2 Pilotintervju.....	28
3.4.3 Gjennomføring av intervju	28
3.5 Databehandling.....	29
3.5.1 Transkribering	29
3.5.2 Analyse.....	30
3.6 Etske overveielser	30

3.6.1 Forskerrollen	30
3.6.2 Informert samtykke	31
3.6.3 Konfidensialitet	32
3.6.4 Konsekvenser for deltakelse i studien	32
3.7 Reliabilitet og validitet	32
4.0 Resultat og drøfting	35
4.1 Hvilken kjennskap har elevene til summativ og formativ vurdering i faget?.....	35
4.1.1 Grunnlaget for vurdering i faget.....	35
4.1.1.1 Diskusjon: Grunnlag for vurdering i fag	37
4.1.2 Undervisvurdering	38
4.1.2.1 Diskusjon: Undervisvurdering.....	39
4.1.3 Egenvurdering	41
4.1.3.1 Diskusjon: Egenvurdering	42
4.2 Hvilken forståelse har elevene av innsatsbegrepet?	43
4.2.1 Innsatsbegrepet	43
4.2.1.1 Diskusjon: Hvilken forståelse har elevene av innsatsbegrepet?.....	44
4.3 Hvordan opplever elevene at kroppsøvlingslærerne vektlegger innsats i vurderingen?.....	45
4.3.1 Vektlegging av innsats i vurderingen	45
4.3.1.1 Diskusjon: Hvordan opplever elevene at kroppsøvlingslærerne vektlegger innsats i vurderingen?.....	47
4.4 Hvordan opplever elevene at innsatskomponenten påvirker motivasjonen for faget?	48
4.4.1 Elevenes atferd og opplevelse av klassemiljøet i kroppsøvingstimene	48
4.4.1.1 Diskusjon: Hvordan opplever elevene at innsatskomponenten påvirker motivasjonen for faget?	52
5. Oppsummerende konklusjon	55
5.1 Begrensninger ved studien	57
5.2 Veien videre	57
6.0 Referanseliste	59
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor	67
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til kroppsøvlingslærer	69
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	71
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elev	75
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring	76
Vedlegg 6: NSD	77

1. Innledning

Forskning viser at barn og unge er mindre aktive, sitter mer stille og er mindre deltakende i organisert idrett enn tidligere (Kolle, Stokke, Hansen & Andersen, 2012). Kroppsøvfingsfaget har som formål å inspirere, motivere, og gi elevene mulighet til å være fysisk aktive (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Læreplanen og forskrift til opplæringsloven ble i 2012 revidert, hvor innsats ble gjeninnført som et av vurderingskriteriene i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Kroppsøvfingsfaget skiller seg derfor fra andre fag i den norske skolen. Det faktum at det ikke er fastsatt i læreplanen hvor mye innsats skal telle, gjør dette temaet ekstra interessant (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Videre er det interessant å undersøke om elevene er informert om hva som er grunnlaget for vurderingen i faget. Er elevene klar over at innsats teller i vurderingen? Og vil innsatskriteriet påvirke elevenes motivasjon for kroppsøvfingsfaget?

Interessen for elevvurdering i kroppsøving faget meg allerede da jeg var ute i praksis som lærerstudent. Her fikk jeg selv erfare hvor vanskelig det var å skulle vurdere 25 elever ut fra deres egne forutsetninger. Fra min barndom kan jeg huske ferdighetstester som dannet vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Med øynene i et lærerperspektiv ser jeg hvor urettferdig denne vurderingspraksisen er. Denne skaper vinnerfokus og umotiverte elever, samtidig som fagets formål blir utelatt.

Min bacheloroppgave fra 2017 tok utgangspunkt i hvordan lærere på ungdomsskolen vurderer innsatsen til elevene. Her kom det frem at vurderingspraksisen er forskjellig fra lærer til lærer, og at lærerne praktiserer vurderingskriteriet innsats ulikt. Disse svarene ga meg enda større interesse til å finne ut mer av temaet, men fra et elevperspektiv. Samtidig er det mangel på forskning på området, derfor vil denne oppgaven se på hvordan elever opplever vurdering i kroppsøvfingsfaget.

1.1 Problemstilling

Denne oppgaven ser på hvordan 10.klasseelever oppfatter vurdering i kroppsøvningsfaget. Problemstillingen er: *Hvordan oppleves innsatskriteriet og vurdering i kroppsøving fra et elevperspektiv?*

Gjennom et elevperspektiv blir fire forskningsspørsmål rundt elevvurdering belyst. Hensikten er å skape en bedre forståelse for hvordan 10.klasseelever opplever elevvurdering i kroppsøvningsfaget med fokus på innsats. Denne studien vil gi meg som fremtidig kroppsøvingslærer og andre kroppsøvingslærere et innblikk i elevenes kjennskap omkring temaet.

De fire forskningsspørsmålene tar for seg ulike forhold knyttet til elevenes oppfattelse av vurdering i faget. Første forskningsspørsmål undersøker hvordan elever opplever formativ og summativ vurdering. De tre andre forskningsspørsmålene retter fokuset mot vurderingskriteriet innsats. Hovedsakelig vil oppgaven belyse elevenes forståelse av begrepet innsats, hvordan de opplever vurderingskriteriet og dens betydning i vurderingen, samt hvilken betydning innsatskomponenten har for motivasjonen for faget.

De fire forskningsspørsmålene:

- Kartlegge elevenes kjennskap til summativ og formativ vurdering
- Hvilken forståelse har elevene av begrepet innsats?
- Hvordan opplever elevene at kroppsøvingslærerne vektlegger innsats i vurderingen?
- Hvordan opplever elevene at innsatskomponenten påvirker motivasjonen for faget?

1.2 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 gjør jeg rede for det teoretiske perspektivet oppgaven bygger på. Innledningsvis belyser oppgaven tidligere forskning for å få en bakgrunnsforståelse av problemområdet. Videre ser oppgaven på de offentlige styringsdokumentene som læreplanen og opplæringsloven. Det er blant annet disse styringsdokumentene lærere må forholde seg til, og som igjen vil få betydning for hvordan elever opplever vurderingspraksisen. Samtidig vil dette kunne bidra til å skape bredere forståelse for hvordan elevene blir inkludert i vurderingsarbeidet og deres oppfatning av vurdering generelt i faget. Deretter blir begrepene innsats og vurdering

som står sentralt i denne oppgaven belyst. Avslutningsvis vil kapitlet ta for seg teorier om motivasjon.

I kapittel 3 vil jeg legge frem min begrunnelse for valg av metode og overveielsene som er gjort i forhold til studien. Videre i kapittel 4, resultat- og drøftingskapitlet, blir studiens funn presentert, samt drøftet opp imot tidligere forskning og studiens teoretiske perspektiv. I kapittel 5 blir trådene samlet og noen aktuelle forhold knyttet til videre forskning blir trukket frem.

2.0 Teoretisk forankring

Dette kapitlet presenterer oppgavens teoretiske perspektiv. For å få en bakgrunnsforståelse for problemområdet og avklare behov for videre forskning, vil oppgaven innledningsvis belyse tidligere forskning og vurderingens historie. Videre ser oppgaven på de offentlige styringsdokumentene som læreplanen og opplæringsloven. Begrepene innsats og vurdering står sentralt i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål og blir derfor inkludert i teorikapitlet. Begrepene har en avgjørende betydning i forhold til drøftingen senere i oppgaven. Et av forskningsspørsmålene ser på hvordan innsatskomponenten påvirker elevenes motivasjon. For å kunne se dette i lys av relevant teori, inkluderer teorikapitlet også motivasjonsteorier.

2.1 Tidligere forskning

Vurdering står sentralt i dagens skole både for lærere og elever. I 2012 ble innsats innført igjen som et av vurderingskriteriene i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). På bakgrunn av dette står derfor innsats sentralt i forhold til vurderingsarbeidet i skolen. I dette delkapitlet blir en kortfattet oversikt over tidligere forskning om vurdering og innsats i kroppsøving gjort rede for. Når det kommer til tidligere forskning vil forskning som hovedsakelig er gjort i Norge bli lagt vekt på i dette studiet. Dette med tanke på at ulike land har forskjellige retningslinjer i henhold til vurderingskriterier. Likevel kan internasjonal forskning være relevant, og blir derfor inkludert her.

En oversikt over kroppsøvingfaglig forskningslitteratur fra perioden 1978-2010, viser mangel på forskning på høyere nivå omkring kroppsøving i Norge. Det understekes særlig manglende forskning innen elevvurdering (Jonkås, 2010; Leirhaug, 2013). Den forskningen vi besitter, er stort sett forskning som legger vekt på lærernes oppfatninger og vurderingspraksis i faget, ikke elevperspektivet (Annerstedt, 2010). Det er gjort flere studier (bachelor- og masteroppgaver) om elevenes syn på faget, men for det meste tar disse for seg videregåendelevvers oppfatning. Det er lite funn på hvordan ungdomsskoleelever oppfatter faget, og da spesielt med tanke på innsatskriteriet. Derfor kan denne studien bidra til bedre kunnskaper om elevenes opplevelse av vurdering i faget.

Ifølge Aasland & Engelsrud (2017) blir innsats vurdert etter det læreren ser og observerer med det blotte øyet. «Det er hva den objektive elevkroppen framviser som teller som innsats» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15). Videre poengterer Aasland & Engelsrud (2017) at innsatsbegrepet karakteriseres fra et lærerperspektiv ved å «jobbe hardt», «forberede seg» og «vise positiv innstilling gjennom å gjøre hverandre gode». Uldalen (2016) og Øyehaug (2016) finner i sine masterstudier at god innsats forbindes med elevers positive innstilling til læringsaktiviteten. Uldalen (2016) finner også i sin studie at innsatsbegrepet er vanskelig å konkretisere, noe som fører til uklarheter og utfordringer for lærere å skulle vurdere innsatsen til elevene. Videre funn her tyder på at innsatsbegrepet har ulik betydning hos sterkt og svakt presterende elever. Hos sterkt presterende elever er det fokus på elevens ansvar for klassemiljø, utføre riktig taktikk eller teknikk og å anvende teori i praksis. Hos svakt presterende elever er det i større grad fokus på holdninger, og vurderingsgrunnlag for orden og oppførsel som for eksempel det å møte i riktig antrekk (Uldalen, 2016).

Tidligere forskning avslører også at lærere ofte vekter innsats til fordel for elever med lav måloppnåelse (Randall & Engelhard, 2010). Denne vektingen finner vi igjen i eldre forskning. For ifølge Brookhart (1993) blir middels eller gode elever vurdert mer etter ferdigheter og evner, enn elever med lave ferdigheter hvor innsatsen ofte blir mer gjeldende. Dersom høyt presterende elever ikke gjør så godt de kan, vil det være stor sannsynlighet for at læreren sette en dårligere karakter enn det prestasjonen i seg selv skulle tilsi. I motsatt tilfelle, vil lavt presterende elever, som gjør så godt de kan, få en bedre karakter (Brookhart, 1993).

2.2 Innsats som et vurderingskriterium

I 2012 ble innsats igjen innført og lovpålagt som et vurderingskriterium (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I neste kapittel vil jeg utforske temaet vurdering og videre studere hvordan innsats har blitt inkludert i vurdering tidligere. Deretter vil innsatsbegrepet bli gjort rede for og hva forskrifter forteller vedrørende vurdering i kroppsøvfingsfaget.

2.2.1 Et historisk perspektiv

Begrepet vurdering kommer i utgangspunktet fra det tyske ordet «werdêren» og betyr å verdsette, gjøre seg opp en mening om, bedømme, tillegge verdi, bestemme verdien av noe (Bjørndal, 2011, s. 12). Begrepet kan forstås på ulike måter, men noen trekk går igjen i de ulike

betydningene (Nordahl & Hansen, 2012). Både evaluere, analysere, kritisere, undersøke, gradere, teste, studere og inspirere er uttrykk som ofte brukes. I denne oppgaven vil forståelsen av begrepet vurdering konsentrere seg om å bedømme og evaluere. Videre vil begrepet vurdering bli betegnet som elevvurdering. Engh (2009) beskriver «elevvurdering som den virksomheten i skolen som går ut på at lærere eller elever vurderer den læringen som har skjedd til nå, og hva elevene bør gjøre for å nå oppsatte mål på best mulig vis» (Engh, 2009, s. 7). Elevvurdering omfatter alle undervisningsaktiviteter der hensikten er å kartlegge elevens kompetanse og kunnskaper. Hensikten med elevvurdering er å hjelpe elevene til å tette igjen rommet mellom eksisterende kunnskapsnivå og den kompetansen eleven skal oppnå til slutt (Engh, 2009).

For å få et innblikk i hvorfor faget har blitt til det faget det er i dag, er det hensiktsmessig å se på fagets historie. På slutten av 1700-tallet ble kroppsøving utviklet til å bli et skolefag ute i Europa. England og Tyskland var fremtredende land i utviklingen. Tidligst ute med å innføre kroppsøving i Norden var Danmark. Ikke før i 1739 kom den første skoleloven i Norge, men her var kroppsøvingfaget utelukket da fysisk aktivitet var syndig. Først i 1848 ble kroppsøving et skolefag i Norge (Brattenborg & Engebretsen, 2010). Det var den allmenne verneplikten som gav grunnlag for innføring av faget i skolen, og i begynnelsen var faget reservert for gutter i byene. Formålet med undervisningen var først og fremst et militært formål. I loven av 1848 var kroppsøving et valgfag, men ble gradvis obligatorisk. Før faget ble obligatorisk, var det delt mellom by- og landsskoler og mellom gutter og jenter. På begynnelsen av 1900-tallet fikk *Centralforeningen for Udbredeelse av Idræt* en innvirkning på kroppsøvingfaget med tanke på helse og idrett. Nå skulle elevene gis kunnskaper og ferdigheter slik at de kunne ta vare på egen helse og utvikle seg innen idrett. Det var først i 1936 at faget ble obligatorisk for alle (Brattenborg & Engebretsen, 2010).

Før 1970 ble vurdering sett på som en enkel sak, nettopp fordi lærerens oppgave var å observere elevene i et øvelsesutvalg for å se om de ble utført riktig. Senere på 1980-tallet ble observasjon erstattet med objektiv testing. Fokuset ble dratt over på motoriske ferdigheter og fysisk form. Problemet var at testene kun viste ferdigheter og elevene kunne ikke stå inne for om læring hadde skjedd. Vurderingspraksisen var variert, noen fokuserte på kompetanseutvikling, noen på læring mens andre på glede og innsats (Baghurst, 2014).

Fra tidligere kan vi se at innsatskriteriet og vurdering generelt i faget har vært i endring i norske læreplaner. I læreplanen L97, skulle elevene vurderes både med og uten karakter. Og grunnlaget for standpunktkarakteren i L97 skulle utgjøre en tredeling mellom ferdigheter, kunnskap og innsats (Vinje, 2008). Eksamenssekretariatet (1998) anbefalte ungdomsskolelærere å legge vektningen slik: ferdigheter 40%, innsats 40% og kunnskap 20% (By, Nygaard, & Strømskag, 1998). I 2006 ble L97 erstattet med Kunnskapsløftet 06 (LK06), og dette medførte til betraktelige endringer i vurderingsordningen. I grunnskolen skulle de innførte kompetansemålene og elevenes forutsetninger nå være grunnlaget for vurderingen (Leirhaug, 2013). Elevenes innsats skulle knyttes til ordenskarakteren «orden og oppførsel» og ikke lenger være en del av fagvurderingen (Vinje, 2008).

På bakgrunn av den nye ordningen måtte lærerne sikre dokumentasjon av progresjon i faget. Og på bekostning av dette ble det i stor grad brukt tester som grunnlag for vurdering med karakter. Dette kommer tydelig frem gjennom undersøkelser av læreres praksis. Det vokste frem en økende kultur for måling og testing som ikke stemte overens med faget formål (Prøitz & Borgen, 2010). Videre fikk dette konsekvenser for flere elever som i større grad opplevde et negativt press i forbindelse med testing, prestasjonspress og karakterjag i faget. Flere elever meldte seg ut av ordinær kroppsøvingundervisning og tok faget som privatist istedenfor (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug, & Nelvik, 2011).

I 2011 fikk Utdanningsdirektoratet i oppgave å gjennomgå læreplanen i kroppsøving i Kunnskapsløftet og grunnlaget for vurdering i faget (Lyngstad, et. al., 2011). Utdanningsdirektoratet opprettet en faggruppe bestående av fire personer som skulle gjennomgå læreplanen og gjorde rede for en rapport. I rapporten til Lyngstad, et. al. (2011) kom de med en vurdering der de skrev;

”Vi anbefaler å innføre innsats som en del av vurderingsgrunnlaget på tilsvarende nivå i forskriften. Dette vil, i tråd med formålet for faget, gi elever muligheter for å oppnå god vurdering i faget trass i forutsetninger som gjør det vanskelig å oppnå høy grad av måloppnåelse i visse praktiske kunnskapsmål og ferdighetsmål. Arbeidsgruppa ber derfor Utdanningsdirektoratet om å ta ut de to siste setningene i § 3-3, og formulere et prinsipp i forskriften om at innsats skal vektlegges i faget i tillegg til elevens oppnådde kompetanse”(Lyngstad, et. al., 2011, s. 27.).

I et nytt utkast til læreplan i kroppsøving har faggruppen tydeliggjort innsats, og tatt hensyn til elevenes ulike forutsetninger i formuleringen av kompetansemålene. Ifølge faggruppen skal

innsats innebære å fortsette å øve selv om man ikke oppnår noen resultater i prestasjoner eller i ferdighetsutvikling, samarbeide om læringsoppgaver og i aktiviteter. I tillegg sier de at hvis den enkelte skal kunne utvikle sin kompetansen, er man avhengig av at de andre elevene også yter innsats og opptre målrettet (Lyngstad, et. al., 2011).

Videre sier Lyngstad, et. al. (2011) at de tror innsats blir verdsatt mer i vurderingen av faget om det har en egen formulering i forskriften og anbefaler derfor at *”dersom det innføres som et prinsipp i § 3-3 om at innsats skal vektlegges ved vurdering i kroppsøving, bør det vurderes en merknad til forskriften som opplyser hva som menes med innsats. Arbeidsgruppa foreslår denne merknaden: Med innsats i kroppsøving menes det at eleven:*

- *Prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne og uten å gi opp.*
- *Viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet i læringsarbeidet.*
- *Samarbeider med andre når det er felles oppgaver og bidrar til at også andre lærer i faget”* (Lyngstad, et. al., 2011, s. 28).

I 2012 ble læreplanen revidert, og innsats ble igjen gjeninnført som en del av fagvurderingsgrunnlaget. Tidligere ble vektingen av innsats fastsatt, forskjellen nå er at det ikke er noen direktiver på hvor mye innsats skal telle i forhold til de andre vurderingskriteriene (Turøy, 2012). Det er dermed opp til hver enkelt lærer hvordan man vektet kriteriene. Ifølge Leirhaug (2013) kan revideringen av læreplanen ses på som et tiltak for å bryte ned testkulturen og måling av ferdigheter.

2.2.2 Innsats

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015b) innebærer innsats at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, utfordrer egen fysiske kapasitet og viser selvstendighet. I tillegg vil innsats si at eleven bidrar til at andre lærer og eleven samarbeider med andre. Eleven skal fortsette å øve selv når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015b). En del av formålet for faget er å bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse i bevegelse. Arbeidsprosessen er derfor vesentlig i forhold til kompetansen i kroppsøving. Elevene er derfor avhengige av at andre elever yter innsats for at alle skal kunne utvikle sin kompetanse. På bakgrunn av dette er innsats viktig i seg selv i mange aktiviteter, også der eleven ikke mestrer selve aktiviteten godt. Ved å gjeninnføre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet for faget, har

elever mulighet til å oppnå god karakter i faget til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Fra et lærerperspektiv uttrykkes innsats som at elevene skal jobbe hardt i timene. Lærere gir uttrykk for at det er enkelt å observere hvem som har god innsats i undervisningen. Det er hva læreren ser som definerer om eleven har god innsats eller ikke. Elever som svetter og blir slitne blir trukket frem som eksempler på ytelse av innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). Innsats kan også kobles opp mot elevenes fremgang som viser resultatet av hard jobbing i timene. I tillegg defineres innsats ut ifra elevens evne til å samarbeide, gjøre andre gode og elevenes innstilling til undervisningsopplegget (Aasland & Engelsrud, 2017).

2.3 Forskrifter vedrørende vurdering i kroppsøvfingsfaget

Alle skoler må forholde seg til ulike offentlige styringsdokumenter, blant annet inngår dette læreplaner og opplæringsloven. Retningslinjene vil påvirke lærernes praksis som igjen kan få betydning for hvordan elevene oppfatter å bli vurdert i kroppsøvfingsfaget.

2.3.1 Læreplan i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving består blant annet av fagets formål, hovedområder det skal undervises ut fra og hva slags kompetanse elevene skal sitte igjen med etter de ulike trinnene. Om innsats står det at «elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening» (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Kompetansemål i læreplanen

I kroppsøving er grunnlaget for vurdering kompetansemålene og innsats (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Hverken kompetansemålene i Kunnskapsløftet eller læringsmålene sier noe om kvaliteten på opplæringen, kun hva som forventes at eleven skal mestre. Kompetansemålene beskriver hva eleven skal mestre etter endt opplæring, og læringsmålene er etappene på veg mot kompetansemålene (By, 2015).

Kompetansemål etter 10.årstrinn:

Idrettsaktivitet

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter
- Utføre varierte og effektive svømmeteknikker over og under vann
- Svømme en lengre distanse basert på egen målsetting
- Praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode
- Trene på og utøve danser fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape enkle dansekomposisjoner
- Forklare og utføre livredning i vann
- Forklare og utføre livreddende førstehjelp

Friluftsliv

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Orienter seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjøre rede for andre måter å orientere seg på
- Praktisere friluftsliv i ulike naturmiljøer og gjøre rede for allemannsretten
- Planlegge og gjennomføre turer til ulike årstider, også med overnatting ute

Trening og livsstil

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- Bruke lek og ulike treningsformer for å utvikle egen kropp og helse
- Praktisere og forklare grunnleggende prinsipper for trening
- Forklare sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse
- Forklare hvordan ulike kroppsidealer og ulik bevegelseskultur påvirker trening, ernæring, livsstil og helse
- Forebygge og gi førstehjelp ved idrettsskader

(Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 6)

2.3.2 Opplæringsloven

Forskrift til opplæringsloven beskriver hvilke lover og regler som er gjeldende for grunnskoleopplæringen. Forskrifta oppgir i kapittel 3 en rekke retningslinjer en lærer må forholde seg til når det kommer til individuell vurdering i grunnskolen.

I §3-1. Rett til vurdering, står det at alle elever har rett til vurdering. Elevene skal bli informert om hva som blir vektlagt i vurderingen og hva som er målet for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Opplæringsloven poengterer at grunnlaget for vurderingen er kompetansemålene i læreplanen og innsats i kroppsøvningsfaget. I vurderinga skal en se bort ifra elevens fravær og forhold knyttet til orden og oppførsel. Videre kommer det her frem at elevene har rett på undervisvurdering og sluttvurdering, samt dokumentasjon av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Undervisvurdering

Forskrift til opplæringsloven gjør det klart hvilke retningslinjer lærere skal forholde seg til når det kommer til undervisvurdering i fag (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Eleven har rett til en samtale med kontaktlærere om egen utvikling i forhold til kompetansemålene minst en gang hvert halvår. Samtalen kan foregå som halvårsvurdering uten karakter, eller under utviklingssamtalen med foreldre. Det er under undervisvurderingen lærere skal vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Undervisvurderingen skal bidra til å øke elevens kompetanse i fag og brukes som et redskap i læreprosessen. Den skal foregå systematisk og kan både være muntlig og skriftlig. Innholdet i undervisvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven, men også gi en pekepinn på videre utviklingsområder i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Halvårsvurdering

Halvårsvurdering ses på som en del av undervisvurdering og skal fremme kompetansen til eleven. Opplæringsloven presiserer at halvårsvurderingen skal gi rettledning på hvordan eleven kan øke videre kompetanse i faget. Fra 8.trinn skal halvårsvurderingen gis med karakter som gir uttrykk for den kompetansen eleven har nådd på tidspunktet vurderingen gis (Utdanningsdirektoratet, 2015c). På den ene siden skal halvårsvurderingen gi veiledning i hvordan eleven kan øke kompetansen sin i faget. På den andre siden skal det forekomme

dokumentasjon på elevenes kompetanse i forhold til kompetansemålene for kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ifølge Høines (2009) skal man ut i fra halvårsvurderingen lettest mulig forstå hvorfor eleven har fått den aktuelle karakteren. For å øke elevenes kompetanse og refleksjon rundt egen læring, kan egenvurdering bli brukt som en del av prosessen i undervisvurderingen

Egenvurdering

Det kommer klart og tydelig frem i opplæringsloven at elevene skal ta del i undervisvurderingen. Formålet med egenvurdering er at eleven blir bevisst på egen læring og delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og fagutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016d).

I veiledningen til læreplanen står det skrevet at elevene bør bli involvert i læringsprosessen. Ved å ta del i læringsprosessen vil elevene oppleve ansvar og innflytelse på sin egen utvikling. Ved å reflektere over hva de mener de har fått til og hva de bør øve mer på vil bevisstgjøre elevene i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Ved å ha systematisk egenvurdering i forhold til tydelige mål, kriterier og kjennetegn, kan elevene øve på å være selvkritiske og kunne ta selvstendige valg i forhold til egen læring.

Sluttvurdering i fag

Formålet med sluttvurdering er å gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd. Elever kan ikke trekkes opp til eksamen i kroppsøving, så sluttvurderinga baseres kun på standpunktkarakteren (Utdanningsdirektoratet, 2016e). Grunnskolen avsluttes på 10.trinn og den endelige sluttvurderinga skal gis våren i 10.trinn. Denne karakteren føres på vitnemålet og teller ved inntaket til videregående opplæring og ved opptak til høyere utdanning (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Oppgaven har nå sett på hva opplæringsloven sier om hvilke lover og regler som er gjeldende for grunnskoleopplæring i forhold til vurdering i grunnskolen. En ting er hvilke lover og regler de skal forholde seg til, en annen ting er hvordan dette oppfattes av elevene.

2.4 Vurdering

Tradisjonelt har man skilt mellom formativ og summativ vurdering i skolen (Lauvås, 2018). Utdanningsdirektoratet beskriver formativ vurdering, også betegnet som vurdering for læring som all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Summativ vurdering er mer formell og skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved slutten av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2018; Lauvås, 2018).

2.4.1 Formativ vurdering

Helle (2007) poengterer at formativ vurdering har læring som hovedformål. Formativ vurdering, også betegnet som underveisvurdering, bør gis løpende i opplæringen. Det innebærer veiledning om hvordan elever kan øke sin kompetanse i ulike fag. Formativ vurdering viser at vurdering finner sted, og det kan brukes til å gi kontinuerlig, løpende informasjon og tilbakemelding til elever om fremgangen mot læringsmålet. Den uformelle vurderingen vil fungere som et trinn i læringsprosessen og har til hensikt å hjelpe elevene til å forbedre seg (Siedentop & Tannehill, 2000). Når vurderinger foregår kontinuerlig og pågående, er det direkte knyttet til undervisning og har en tendens til å motivere elevene til å oppnå målet som er satt til den summative vurderingen (Siedentop & Tannehill, 2000). Den formative vurderingen har verdi når den fører til forbedring, ellers er den relativt verdiløs (Lauvås, 2018). Forskning viser at elever lærer best når de forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem (Høines, 2009). I kroppsøvfingsfaget ser vi at vurdering for læring er vanskelig å implementere, og at underveisvurdering er lite kjent og praktisert hos elevene (Gjertsen, 2015). Vurdering for læring er i liten grad integrert som en del av den pedagogiske praksisen i kroppsøvfingsfaget og at koblingen mellom læring og vurdering er lite tilstede hos elevene (Palm, 2014).

Utdanningsdirektoratet trekker frem fire viktige prinsipper for å få til en læringsfremmende underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015e):

1. Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.

Utdanningsdirektoratet poengterer at når elevene vet hva de skal lære og hva de blir vurdert etter, blir vurderingen mer forutsigbar for dem.

2.Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.

For at tilbakemeldingene som gis skal bidra til å fremme læring, bør den gi elevene informasjon om hvor de er i læringen, hvor de skal, hva de bør gjøre for å komme videre i læringen. Tilbakemeldingene bør inneholde informasjon om hva de mestrer. Forskning viser at ikke all tilbakemelding er god tilbakemelding. En studie fra norsk ungdomsskole viser at noen elever opplever tilbakemeldinger som nyttig og anvender tilbakemeldingene videre i læringen (Gamlem & Smith, 2013).

3.Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.

Tilbakemeldingene som gis bør også gi informasjon om hvordan elevene kan forbedre seg. Ifølge Hattie & Timperley (2007) er ikke tilbakemeldinger i seg selv en tilstrekkelig faktor for å få til fremgang hos elever. Kvaliteten på tilbakemeldingene er vesentlig i forhold til videre utvikling (Gamlem, 2014). Hattie & Timperley trekker frem fire nivåer en kan gi tilbakemeldinger på: oppgavenivå, prosessnivå, selvregulerende nivå og et personlig nivå.

Tilbakemeldinger på oppgavenivå beskriver ofte hvor godt en oppgave er utført, hva som er riktig eller feil. Når lærere gir tilbakemeldinger på oppgavenivå kan dette foregå muntlig individuelt eller felles for klassen. Det er den enkelte elevs forståelse og oppfatning som får betydning for om den muntlige felles tilbakemeldingen fører til videre læring (Gamlem, 2014). Elevene må forstå det som blir sagt og oppfatte at tilbakemeldingene gjelder en selv ved kollektive tilbakemeldinger, hvis ikke mister den sin hensikt. Slik sett kan tilbakemeldinger på oppgavenivå ha størst effekt ved individuelle tilbakemeldinger på hva en har gjort og hva en må gjøre videre (Gamlem, 2014).

Tilbakemeldinger på prosessnivå fokuserer på tilbakemeldinger som har til hensikt å øke videre læring og kvaliteten i arbeidet. Den skal gi elevene forståelse for egen læring, slik at de setter i gang prosesser for videre utvikling og arbeid. Her bør læreren oppsøke elevens forståelse av arbeidet, for deretter å kunne hjelpe de videre. Tilbakemeldinger på selvregulerende nivå handler om hvordan elevene kontrollerer, styrer og regulerer egne læringsprosesser mot læringsmål. Dette dreier seg i stor grad om hvordan elevene vurderer seg selv og evnen til å søke informasjon om eget arbeid. Dette blir videre utdypet i prinsippet nedenfor. Siste nivå Hattie & Timperley (2007) trekker frem er tilbakemeldinger på personnivå. Disse tilbakemeldingene har minst effekt for læring, men viser seg å bli praktisert mye i skolen.

Informasjonen retter seg mot personen og typiske utsagt som «så flink du er» inneholder lite oppgaverelatert informasjon (Gamlem, 2014).

4. Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Er intensjonen å gjøre vurderingen til en prosess for å øke elevenes prestasjoner, må elevene være i stand til å vurdere, identifisere og kartlegge egne prestasjoner (Sidentop & Tannehill, 2000). Brattenborg & Engebretsen (2013) trekker frem at ved å vurdere eget læringsarbeid vil elevene øke forståelsen for hva de skal lære, hva de mestrer og hvilke kunnskaper og ferdigheter de eventuelt må forbedre. Bevisstheten og refleksjon rundt eget læringsarbeid skal forhåpentligvis gjennom egenvurdering bidra til å hjelpe og trene elevene til å utvikle egne strategier for videre læring (Brattenborg & Engrebtesten, 2013).

Skal elevene ha utbytte av egenvurdering, må de få informasjon om hva som blir vektlagt i vurderingen. En felles forståelse av målene for opplæringen blant lærer og elev er derfor vesentlig for at eleven skal kunne gi konstruktive innspill i vurderingsarbeidet (Høines, 2009). Forstår elevene hva som skal til for å nå kompetansemålene i faget? I utgangspunktet er det lærerens oppgave å formidle dette. For at egenvurdering skal kunne gjennomføres, er det viktig å sette av tid (Høines, 2009). En skal fokusere på aktiv deltakelse fra elevene omkring eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016d).

Elever som deltar i vurderingsarbeidet blir mer bevisste på 1. Hvor de er i sin egen læring, 2. hvor de skal, 3. hvordan de best kommer dit (Utdanningsdirektoratet, 2015f). Høihilder (2011) understreker skolens ansvar om å legge til rette for at lærere og elever kan samarbeide om vurdering. Elevene vil ha en større forståelse og utbytte av tilbakemeldinger som gis når de kjenner til grunnlaget for vurdering, eget ståsted og læreplanens kompetansemål (Høihilder, 2011).

2.4.2 Summativ vurdering

Summativ vurdering er den endelige vurderingen på læring og viser om læring har skjedd eller ikke (Sidentop & Tannehill, 2000). Summativ vurdering er mer formell og skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved slutten av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2018; Lauvås, 2018). Med andre ord bestemmer summativ vurdering sluttresultatet, og i hvilken grad elevene har oppnådd de ulike kompetansemålene (Høines, 2009). Sluttvurderingen vil vises i form av

en karakter fra 1-6. Standpunkt karakteren skal bestå av en samlet vurdering av elevenes kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018). Summativ vurdering kan til en viss grad også ha en formativ verdi. Når elevene får karakterer underveis ved f.eks et avsluttet emne i kroppsøving, gir karakteren informasjon som kan være nyttig i arbeidet videre (Lauvås, 2018).

2.5 Motivasjon

Videre i kapittelet vil det bli gjort rede for sentrale teorier innen motivasjon. Oppgaven vil i hovedsak konsentrere seg om selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) og målperspektivteori (Nicholls, 1989).

Motivasjon er drivkraften og de psykologiske og sosiale faktorene som stimulerer til handling, i denne sammenheng til fysisk aktivitet i kroppsøvingfaget. Motivasjon kan ses på som selve grunnlaget for om en elev er interessert i å øke sin kompetanse og delta i faget. «Motiverte mennesker er engasjerte, målrettede og utholdende» (Manger, 2012, s 14).

”Motivasjon er en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet” (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s 72).

«Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening» (Imsen, 2005, s. 294).

Innenfor begrepet motivasjon er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon betegnes som den interessen individet har for aktiviteten i seg selv. Aktiviteten, læringen eller arbeidsprosessen holdes ved like fordi det oppleves som meningsfylt (Imsen, 2005). Ytre motivasjon karakteriseres ved at aktiviteten holdes ved like fordi individet ser muligheter til å oppnå en belønning eller et mål utenfor selve aktiviteten (Imsen, 2005). I skolesammenheng kan en slik belønningsform være karakteren. Eleven motiveres til å delta i kroppsøvingundervisningen på bakgrunn av at han/hun ønsker en god karakter i faget. Jo mer motiverte elevene er, desto høyere innsats yter de (Skaalvik & Skaalvik, 2015 s.13).

2.5.1 Selvbestemmelsesteori

Self-determination theory (SDT) er en retning innen den humanistiske tilnærmingen til motivasjon. Teorien legger vekt på det sosiale miljøet mennesket lever i, med fokus på menneskelig atferd og personlighetsutvikling. Videre i oppgaven vil teorien bli henvist ved navnet selvbestemmelsesteorien. Selvbestemmelsesteorien har til hensikt å begrunne hva som skal til for at elevene skal ta egne indre motiverte valg. Grunnleggende i selvbestemmelsesteorien er at mennesket er aktivt av natur og atferd styres, utvikles og justeres av indre prosesser (Deci & Ryan, 1985). Selve fundamentet i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er tre underliggende behov som må oppfylles for at et individ skal utvikle seg, oppnå integritet og psykisk velvære. De tre menneskelige behovene er kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Når disse behovene er tilfredsstillt, vil det skape indre motivasjon. På den andre siden, dersom et av behovene ikke blir oppfylt, vil den indre motivasjonen bli brutt ned. Kroppsøvningsfaget har en iboende mulighet til å legge til rette for selvbestemmelse, opplevelse av kompetanse og utvikle relasjoner i det sosiale miljøet faget opptrer i. Selv om kroppsøvningsfaget er et obligatorisk fag i grunnskolen, er dette en arena hvor det er muligheter for å skape fysisk, psykisk og sosial utvikling.

2.5.1.1 Behov for kompetanse

Behovet for kompetanse handler om menneskets iboende behov for å være kompetent og behov for å lykkes (Deci & Ryan, 2000). Mennesket har et medfødt ønske og streben etter vekst, læring og utvikling. Samtidig dreier det seg om hvordan mennesket oppfatter egen kompetanse i møte med ulike krav fra omgivelsene. Kompetansebehovet innebærer å være kompetent til å mestre utfordringer en står overfor (Deci & Ryan, 1985). Desto mer kompetent eleven oppfatter seg selv i en aktivitet, jo mer indre motivert vil eleven være. Skal individet tilfredsstille dette behovet og påvirke den indre motivasjonen må en oppleve følelsen av å mestre, men aktiviteten må være utfordrende i seg selv. I tillegg må en oppnå ønskede resultater og selv vite at en kan påvirke resultatet (Deci & Ryan, 1985).

En kan her trekke tråder mellom behovet for kompetanse og individets tro på egen mestring. Mestringsforventninger forteller noe om hvilke forventninger en har til å utføre en bestemt oppgave. Individets mestringsforventninger har en sammenheng med deres ytelse av innsats. Dette vil kanskje gi oss en dypere forståelse av det brede spekteret av ytelse av innsats som finner sted hos elevene i en klasse. Bandura trekker frem sammenhengen mellom individets

forventninger og motivasjon. Betegnelsen «self-efficacy», mestringsforventninger, forteller noe om elevenes forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Mestringsforventninger er en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer. Forskning viser at elever med høye mestringsforventninger, ser større verdi av å arbeide med fag i skolen, yter høyere innsats, viser et større engasjement og er mer utholdende når de møter utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.19).

Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver

En av de viktigste kildene til mestringsforventning er tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver en står ovenfor. Dette betegner Bandura som «autentiske mestringserfaringer». Har eleven gode erfaringer og opplevelser fra tidligere, vil dette øke forventningene om å klare tilsvarende oppgaver. Motsatt, vil en negativ erfaring svekke forventningene om mestring senere (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20).

Observasjon av at andre greier oppgavene

En annen faktor som kan påvirke elevenes forventninger om mestring er observasjon og sammenlikning av medelever. Dette blir ofte betegnet som «vikarierende erfaringer». Forventningene om mestring kan enten bli svekket eller styrket ved å observere andre elever utføre gitte arbeidsoppgaver først. Når andre elever som en anser seg selv lik, greier en oppgave, vil dette kunne styrke troen på at en selv vil greie den. Forventningene vil ikke bli styrket om eleven observerer andre som en oppfatter som bedre enn seg selv klarer en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.5.1.2 Behov for autonomi

Behovet for autonomi handler om opplevelsen av å ha valgfrihet og kontroll over det vi gjør og hvordan vi gjør det. Aktivitet preget av autonomi, eller selvbestemmelse vil i flere tilfeller føre til en forsterkende faktor for utviklingen av indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Autonomi refererer til i hvilken grad en aktivitet oppleves som frivillig, selvvalgt og kontrollert av en selv. Vi tar selv beslutninger, løser problemer og viser personlig ansvar. Individet foretrekker at egne ønsker skal styre våre handlinger uten noe form for ytre belønning eller press. Behovet for autonomi blir definert som individets behov for å oppleve eierskap over egen atferd, og følelse av frihet. Dette forutsetter at mennesket besitter et behov for å mestre, samtidig som det eksiterer et ønske om å få lov til å ha kontroll over handlinger en foretar seg (Deci & Ryan,

2000). Mennesker som føler de har kontroll over seg selv defineres som autonome. Knytter vi dette opp mot kroppsøvingsfaget kan dette eksemplifiseres ved at elevene får ta del i øvelsesutvalg og at elevene har en følelse av frihet og at faget oppleves som lystbetont.

2.5.1.3 Behov for tilhørighet

I følge Maslow (1970) har mennesket et behov for kjærlighet og tilhørighet. Mennesket har et primært behov for å føle seg viktig og verdifullt. I selvbestemmelsesteorien dreier behovet om tilhørighet seg om tilhørigheten til en gruppe, opplevelse av respekt, anerkjennelse og kjærlighet fra andre mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dersom man skal tilfredsstille behovet for tilhørighet må en føle seg komfortabel og velkommen i miljøet en opptrer i. Dette kan sees i sammenheng med et mestringsorientert klima som vil bli utdypet i delkapittelet nedenfor.

2.5.2 Målperspektivteori

Achievement Goal Theory (AGT) hevder følelsen av å mestre og å føle seg kompetent er vesentlige forløpere for motivert atferd (Nicholls, 1984). AGT kalles målperspektivteorien på norsk og handler om ulike mål personer har for en oppgave, hvordan disse målene påvirker motivasjon, utvikling og læringsutbytte. Teorien tar utgangspunkt i at individer tilnærmer seg læringsoppgaver på forskjellige måter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En skiller her mellom prestasjonsorienterte og mestringsorienterte individer. Teorien tar også for seg to ulike læringsklima som blir oppfattet av hvert enkelt individ i en gruppe. Skaalvik & Skaalvik (2013) definerer begrepet læringsklima som: «det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Elevenes opplevelse av læringsklimaet vil påvirke deres læring, selvoppfatning, atferd og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Læringsklima blir skapt gjennom samhandling og kommunikasjon mellom elevene og lærer. Læringsklimaet og elevenes oppfattelse av den blir påvirket av undervisningens struktur, tilbakemeldinger fra lærer og lærerens evne til å tilrettelegge (Ommundsen & Kvalø, 2007). I målperspektivteorien skiller en mellom prestasjonsorientert- og mestringsorientert klima (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Et prestasjonsklima kjennetegnes ved at lærere fremmer en vinnerkultur og elever som mestrer ferdighetene best får mest annerkjennelse og oppmerksomhet. Elevenes prøving og feiling blir lite akseptert (Ommundsen, 2006). Dette kan påvirke elevens forventninger til suksess, og redselen for å mislykkes kan svekke konsentrasjonen, innsats og viljen i læringsarbeidet

(Ommundsen, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007). Motsatt vil læreren i et oppgaveorientert klima vektlegge fremgang og innsats som viktige kriterier for å mestre. Læreren arbeider for å gi alle lik oppmerksomhet og anerkjennelse, uavhengig av prestasjoner (Ommundsen, 2006). Elevene får her mulighet til å prøve å feile, fordi det blir akseptert her. Fokuset på forbedring, læring og selvutvikling kan i et oppgaveorientert klima legge til rette for følelsen av fornøyelse (Ommundsen & Kvalø, 2007). Dersom det etableres et læringsklima preget av å mestre og lære, fremfor å måtte prestere i form av konkurranse og sammenligning, vil det kunne ha innvirkning på elevenes trivsel og valg av læringsstrategier (Næsheim-Bjørkvik, 2010). I tillegg til læringsklimaene vil individenes målorienteringer også ha innflytelse på motivasjonen til elevene. Ifølge målperspektivteorien, blir individene karakterisert ved å være oppgaveorienterte eller prestasjonsorienterte.

Prestasjonsorienterte elever oppfatter kompetanse i forhold til andres ytelse. Disse elevene er opptatt av å prestere bedre enn andre, de sammenlikner seg ofte med andre og har et vinnerfokus (Ommundsen, 2006). På den andre siden har vi mestringsorienterte elever som heller ser på muligheten til å forbedre sine kunnskaper og er opptatt av fremgangen i egne ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). De knytter egen opplevelse av å mestre til det å fullføre en læringsoppgave, få til noe nytt eller gjøre det bedre enn tidligere (Ommundsen, 2006). Disse elevene måler seg opp imot tidligere erfaringer, og velger ofte oppgaver som utfordrer deres nivå (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selv om målorienteringene blir beskrevet som rakke motsetninger til hverandre, kan det virke som man enten er det ene eller det andre. Dette er ikke tilfellet. Orienteringene er ikke definert, de kan utvikles over tid og læringsklimaet kan være en påvirkende faktor (Ommundsen, 2006). Knytter en dette til kroppsøvingfaget, kan oppgaven eller aktiviteten eleven står ovenfor spille inn på elevens målorientering der og da.

3.0 Metode

I neste kapittel redegjøres det for metodiske valg og overveielser som er gjort i forhold til studien. Metode kan betegnes som fremgangsmåten eller verktøyet som brukes for å belyse studiens problemstilling. Det vil bli gjort rede for valg av metode, utvalg, forberedelser og gjennomføring av intervju, databehandling, etiske overveielser og en kort gjennomgang av validitet og reliabilitet. En redegjørelse for metoden gjør at andre kan få innblikk i hvordan dataen er samlet inn, organisert, bearbeidet, analysert og tolket (Halvorsen, 2008).

3.1 Valg av metode

Vi skiller mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Hver forskningsmetode har sterke og svake sider, og metodene har ulike kjennetegn (Thaagard, 2018). Larsen (2008) sier kvalitativ tilnærming ønsker å gå i dybden og skape en helhetsforståelse i det man ønsker å forske på. Videre innebærer en kvalitativ tilnærming å fremheve prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens. Kvantitativ forskning kan på sin side omfatte store utvalg hvor problemstillingene retter seg mot statistiske generaliseringer (Thagaard, 2018). Problemstillingen og formålet med min studie står sentralt i forhold til hvilken metode som ble valgt. Formålet med min studie var å belyse hvordan 10.klasseelever opplever ulike forhold knyttet til vurdering i kroppsøving. Studien tar derfor for seg en kvalitativ forskningstilnærming, på bakgrunn av at i en slik tilnærming ligger interessen i å forstå sosiale fenomener ut fra individenes egne perspektiver (Thaagard, 2018). For å belyse problemstillingen på best mulig måte, var det naturlig å falle på en kvalitativ tilnærming med et forskningsintervju som strategi.

Gjennom intervjuene belyses elevenes erfaringer og opplevelser med vurdering i kroppsøving. På bakgrunn av dette, belyses ikke temaet direkte. En mer direkte tilgang til temaet kunne skjedd ved bruk av direkte observasjon. Likevel vil en slik metode ikke være egnet i denne sammenheng, fordi elevenes erfaringer og meninger nødvendigvis ikke ville kommet frem i praksis og derfor vanskelig å se utenfra. Uansett er det nettopp elevenes tanker og erfaringer omkring teamet som er interessant i denne sammenheng. Thagaard (2018) opplyser at en bevisstgjøring på denne nivåforskjellen mellom intervju og observasjon er avgjørende for hva en kan bruke datamaterialet til å si noe om.

3.2 Intervju

Ifølge Thagaard (2018) er intervju den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning. Hensikten med et intervju er å få tilstrekkelig og omfattende kunnskaper om menneskers opplevelse, synspunkter og perspektiver omkring temaer en vil studere. Intervju gir et godt grunnlag for å få innsikt i menneskers tanker, følelser og erfaringer (Thagaard, 2018). Fordelen med en slik metodetilnærming er at jeg møter informantene ansikt til ansikt (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011).

Det foreligger ulike former for intervju og i denne studien ble dybdeintervju brukt som metode. Dybdeintervju blir brukt i sammenhenger der en vil studere meninger, holdninger og erfaringer (Tjorda, 2012). Dybdeintervju er basert på et fenomenologisk perspektiv, som ifølge Hegel, dreier seg om kunnskap, som den fremstår i bevisstheten (Nygaard, 2005).

Det er forskerens erfaringer som danner utgangspunktet for den fenomenologiske refleksjonen, og som fører frem kunnskap i forskerens forståelse. Av disse forhold, at forskeren tar utgangspunkt i egne erfaringer, foreligger det ikke en objektiv virkelighet i resultatet. Nettopp på bakgrunn av at det er forskerens subjektivitet som blir avgjørende for den nye kunnskapen som blir dannet mellom forsker og informantene (Nygaard, 2005). Nygaard (2005) poengterer videre at den enkeltes livsverden står i sentrum og danner grunnlaget for fenomenologi. Gjennom et sosialkonstruksjonistisk perspektiv vil man i et dybdeintervju søke informasjon om hvordan informantene skaper mening, eller forståelse av sin virkelighet, på bakgrunn av erfaringer i forbindelse med det temaet som studeres (Tjorda, 2012).

3.3 Utvalg

Utvalget i denne studien bestod av åtte 10.klasseelever fra to forskjellige ungdomsskoler i Rogaland. Antall informanter går overens med anbefalingene om å ha mellom tre og ti forskningsdeltakere i et kvalitativt studie (Postholm, 2010). Et magert eller skjevt materiale gir begrenset tilgang til det feltet som forskeren vil se på (Malterud, 2011, s. 56). Et for stort utvalg kan dessuten føre til at datamaterialet som innhentes blir uoversiktlig og analysen overfladisk. I kvalitativ metode må forskeren være bevisst rundt utvalgets egenart og den betydning dette har for overførbarheten av kunnskapen som utvikles (Malterud, 2011). I forkant måtte jeg derfor tenke igjennom hvilket utvalg som var best egnet til å svare på min problemstilling.

Utvalget ble valgt strategisk, noe som betyr at informantene måtte tilfredsstillte kriteriene som trengtes for å svare på spørsmålene (Thagaard, 2018). Et strategisk utvalg er sammensatt ut fra målsetningen om at det bestemte utvalget har best mulig potensial til å belyse studiens problemstilling (Malterud, 2011). På forhånd ble det satt noen kriterier i forhold til hvilke elever som var aktuelle for å besvare problemstillingen min. Inklusjonskriteriene for å delta i prosjektet var at elevene gikk i 10. klasse og hadde fylt 16 år. Jeg ønsket kun å inkludere 10.klasseelever på bakgrunn av at disse elevene er avgangselever og har mer erfaring med vurdering i faget enn elever fra 8. og 9. klasse. I forhold til kriteriet om fylte 16 år kunne elevene selv samtykke til å delta uten samtykke fra foreldrene (NESH, 2016). Fra hver skole ble to gutter og to jenter intervjuet, altså ble totalt fire jenter og fire gutter inkludert i denne studien. Det var et bevisst valg å ha med et likt antall elever fra hvert kjønn. Mye av bakgrunnen for dette er at det kan tenkes at gutter og jenter opplever kroppsøvfingsfaget og vurdering forskjellig. I tillegg kan et for homogent utvalg være negativt for studiens troverdighet og overføringsverdi (Malterud, 2011). I utgangspunktet var det ønskelig å inkludere elever med spredning på karakterskalaen også. Men med tanke på lærernes taushetsplikt, ble det vanskelig å skille disse elevene på forhånd. I etterkant viser det seg at utvalget som er inkludert her fikk karakter 4, 5 eller 6 ved sist halvårsvurdering. Dette gir en begrensning i forhold til variasjonsbredden i utvalget (Malterud, 2011).

3.3.1 Rekruttering av informanter

Prosessen med å rekruttere informanter startet allerede i desember 2018. For å komme i kontakt med aktuelle skoler ble det sendt ut informasjonsskriv på mail til rektorer på fem forskjellige ungdomsskoler (vedlegg 1). Fra tre av skolene fikk jeg ingen respons, men to av skolene var kjappe med å gi meg en positiv tilbakemelding. Jeg så derfor ingen behov for å purre på de resterende skolene når jeg så for meg at jeg kunne inkludere flere elever fra samme klasse. Derfor valgte jeg kun å beholde de to aktuelle skolene.

Etter samtykke fra rektorene tok jeg videre kontakt med kroppsøvfingslærerne på 10.trinn. Da et av kriteriene for å delta i studien innebar at eleven gikk i 10.klasse, var det derfor nødvendig å komme i kontakt med kroppsøvfingslærere på det aktuelle trinnet. De fikk tilsendt informasjonsskriv på mail om studiens formål og hensikt (vedlegg 2). Fra hver skole forholdt jeg meg til én lærer som ga meg tillatelse til å bruke informanter fra deres klasser. Jeg opplevde et godt samarbeid med kroppsøvfingslærerne og dette gjorde prosessen med å skaffe informanter

enklere. Kroppsøvlingslærerne hjalp meg med å plukke ut elever som var aktuelle for studien. På forhånd gjorde jeg det tydelig at jeg ønsket å intervjuje både gutter og jenter som var fylt 16 år. Da det var mangel på 16-åringer i den ene klassen, ble en elev fra parallellklassen spurt om å delta.

3.3.2 Informantene

En kort presentasjon av informantene blir i neste avsnitt gjort rede for. Dette for å danne et bilde av deres fysiske aktivitetsnivå utenom kroppsøvlingsfaget, motivasjon for faget og karakter.

Den første representerte skolen har informanter fra to forskjellige 10. klasser. Tre av elevene går i samme klasse og har en mannlig kroppsøvlingslærere. Den siste informanten fra denne skolen har ei kvinnelig kroppsøvlingslærer.

Min første informant er Ole som er en aktiv fotballspiller og trener fem til seks ganger i uka. Ole syntes kroppsøving er det kjekkeste faget på skolen og fikk karakteren 6 ved sist karaktersetting. I samme klasse har vi min andre informant, Tine, som driver med friidrett og aerobic på fritiden. Hun deler den samme interessen for faget som Ole, og syntes faget er veldig kjekt. Halvårsvurderingen ga henne karakter 5. Tredje informant er 6'er eleven Sander som går i klasse med Ole og Tine. Sander er en aktiv gutt som både trener styrke, spiller fotball og hockey. Motivasjonen for faget er høy og Sander ser på faget som et avkoblingsfag, hvor han kan koble av fra arbeidsoppgaver i andre timer. Fjerde og siste informant fra denne skolen er Leah. Hun går i parallellklassen til de overnevnte, og har en annen kroppsøvlingslærer. Leah er ei ambisiøs håndballjente som trener hver dag og har karakter 5 i kroppsøving. Hun opplever faget som et morsomt fag, men savner variasjon i timene, noe som går utover hennes motivasjon for faget.

Informantene fra den neste skolen går alle i samme klasse og har ei kvinnelig kroppsøvlingslærer.

Anna er min femte informant og er i likhet med Tine ei aktiv håndballspiller. I tillegg til å spille håndball, trener Anna styrke to til tre ganger i uka. Hun trives i kroppsøvlingsfaget og syntes faget er et godt avbrekk i skolehverdagen. Ved sist karaktersetting fikk Anna karakter 4, men gir uttrykk for at hun ønsker å komme seg opp en karakter til sommeren. Klassevenninnen Sofie og min sjette informant, liker også å holde seg i aktivitet på fritiden. Hun trener på treningsstudio flere ganger i uken hvor hun kombinerer utholdenhet og styrketrening. Sofie ser

på muligheten til å være fysisk aktiv i skolehverdagen som en bra anledning til å opprettholde hennes ukentlige aktivitetsnivå. Hun er godt fornøyd med karakter 4. Min syvende informant, Petter spiller basketball og trener styrke på fritiden. Han legger ned mye innsats i faget og opplever glede og føler seg bedre etter kroppsøvingstimene. I likhet med flere av mine andre informanter ligger Petter på en karakter 5 i faget. Min siste og åttende informant er Kjetil. Kjetil holder på med turn og liker godt å spille fotball med venner på fritiden. Han ønsker å ligge på en toppkarakter i faget, men fikk ved sist karaktersetting en 4. Kjetil trives i faget og ser på muligheten til å være sosial med de andre i klassen.

3.4 Forberedelser og gjennomføring av intervjuer

3.4.1 Intervjuguide

For å strukturere intervjuforløpet brukte jeg en intervjuguide som manuskript (vedlegg 3). En intervjuguide kan være halvstrukturert, eller veldig strukturert med ferdig formulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Min intervjuguide betraktes som strukturert fordi hovedspørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene ble bestemt på forhånd. På denne måten sto informantene fritt til å utforme svarene og beskrive sin egen forståelse av temaet (Thagaard, 2018). Samtidig gir et strukturert intervju muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål om dette var ønskelig (Kleven, et al., 2011). Fordelen med en strukturert intervjuguide er at alle informantene svarer på de samme spørsmålene og dette gjør arbeidet enklere når en skal sammenlikne svarene mellom personer (Thagaard, 2018).

Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i studiens problemstilling. Den ble utviklet med hensikt i å belyse hvilke erfaringer elever har med vurdering i kroppsøving og da spesielt med fokus på innsatskriteriet. Intervjuguiden ble delt inn i fire kategorier: 1) opplæringsloven, 2) læreplan, 3) innsats og 4) motivasjon. Utformingen av spørsmålene ble tilpasset elevene, slik at de skulle være forståelige for denne aldersgruppen.

Det hadde vært en naturlig overgang og brukt de fire kategoriene som underkapitler i presentasjonen av resultatene. Men ut ifra studiens funn, ble forskningsspørsmålene omformulert og det ble naturlig å benytte seg av disse isteden. Derfor er det et avvik mellom intervjuguidens kategorier og resultat- og drøftingskapittelets underkapitler.

3.4.2 Pilotintervju

Det ble gjennomført et pilotintervju tidlig i februar. Ifølge Robson (2002) er dette hensiktsmessig for å utvikle egen intervjukompetanse. Pilotintervjuet ble gjennomført med en 10.klasseelev ved en ungdomsskole i Sola kommune. Etter informantens samtykke ble intervjuet tatt opp på to enheter, dette for å ha en sikkerhetskopi i tilfelle noe skulle skje med datamaterialet. For å bedømme om svarene jeg fikk var gyldige, ble pilotintervjuet kritisk gjennomgått og analysert (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg kunne jeg her finne ut av om det var nødvendig med endringer i intervjuguiden. Noen av spørsmålene i intervjuguiden ble omformulert og andre ble slått sammen da de førte til samme resultat. For eksempel så jeg at spørsmålene «I hvilken grad blir du informert om hva som blir vektlagt i vurderingen av din kompetanse?» og «Informerer læreren din om hva som blir vektlagt i vurderingen?» ble to gjentakende spørsmål. Derfor ble disse slått sammen til ett.

Pilotintervjuet gjorde meg mer bevisst og kritisk rundt min væremåte i selve intervjuet. I etterkant av pilotintervjuet så jeg at jeg kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål for å få mer dybde i svarene. Dette er noe jeg tok lærdom av og tenkte over i de kommende intervjuene. Samtidig ble jeg mer trygg i rollen som intervjuer.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Det ble i forkant av intervjuene sendt ut informasjonsskriv til kroppsøvlingslærerne med forespørsel om elevenes deltakelse i prosjektet. Hvor og når intervjuene skulle finne sted ble avtalt med lærerne over e-post og telefon. Dette ble tilrettelagt etter elevenes timeplaner, slik at det ikke kolliderte med prøver ol. På forhånd ble lærerne og elevene informert om at intervjuene ville vare i omtrent 30 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført på elevenes skole i perioden februar- mars. Intervjuene foregikk i skoletiden på et tidspunkt som var avklart og avtalt med faglærere og elev på forhånd. Intervjuene foregikk i egne grupperom, noe som gjorde at vi fikk ro og stillhet i intervjusituasjonen.

Før lydopptaket ble satt i gang, fikk elevene tildelt informasjonsskriv (vedlegg 4). Skrivet ble gjennomgått både skriftlig og muntlig sammen med eleven før elevene skrev under på samtykkeskjemaet (vedlegg 5). På denne måten var jeg sikker på at elevene var innforstått med hva deres deltakelse i prosjektet hadde av betydning. Ved å benytte lydopptaker som et redskap

kunne jeg i større grad fokusere på elevenes reaksjoner og det personlige forholdet som ble skapt under intervjuet. Den personlige kontakten ble derfor ikke avbrutt av konstant notatskriving (Thagaard, 2018).

For å komme i gang og skape tillit til informanten begynte jeg innledningsvis å stille noen bakgrunnsspørsmål. Her fikk elevene spørsmål om alder, klasse, karakter i faget, deres fysiske aktivitetsnivå og motivasjonen for kroppsøvfingsfaget. Slike spørsmål er ifølge Thagaard (2018) lette å svare på for informanten og kan skape tillit. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er de første minuttene av intervjuet avgjørende for å skape tillit og respekt til informanten.

Etter hvert som jeg ble trygg i rollen som intervjuer klarte jeg å fange opp og være mer bevisst rundt elevenes svar. Dette gjorde at jeg etter hvert kunne stille flere oppfølgingsspørsmål for å få mer konkrete svar. Oppfølgingsspørsmål har til hensikt å oppmuntre informantene til å gi konkrete beskrivelser av erfaringer og hendelser (Thagaard, 2018). For å skape flyt i samtalen og gi respons underveis, brukte jeg bevisst prober. Prober er kommentarer eller spørsmål som uttrykker at jeg lytter oppmerksomt til det som blir sagt. Prober blir brukt for å signalisere interesse for det intervjupersonen sier (Thagaard, 2018). Prober i form av nikk «mm» og «ja» ble brukt.

3.5 Databehandling

3.5.1 Transkribering

Transkribering innebærer å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne sammenheng, ble intervjusamtalen overført fra lydfil til tekst. Thagaard (2018) poengterer at intervjusituasjonen får en begrenset rekonstruksjon når vi overfører samtalen til tekst. Transkriberingsprosessen foregikk samme dag eller noen dager etter gjennomført intervju. På forhånd hadde jeg laget en strategi og plan på dette, nettopp for å kunne transkribere tidlig i etterkant. Ved å følge denne strategien hadde jeg intervjuene godt i minnet og det ble lettere å huske mimikken og stemningen rundt samtalen. Jeg tror dette gjorde transkriberingsarbeidet lettere i form av at intervjuene ikke var glemt. Transkriberingen foregikk i programvaren Nvivo 12 Pro. Lydfilen ble direkte overført til programmet og lydfilen kunne spilles av i et lavere tempo, noe som gjorde transkriberingen enklere. Transkriberingen klargjorde intervjumaterialet i tekstform og bestod av 86 sider med 34 322 ord.

3.5.2 Analyse

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi kan skille mellom analyser som foregår underveis i forskningsarbeidet og analyse av datamaterialet som er samlet inn. En skiller mellom deskriptive analyser og teoretiske analyser. Allikevel er det vanskelig å sette et startpunkt på analysen da denne prosessen er dynamisk (Postholm, 2010). Den deskriptive analysen omfatter analyseprosesser som strukturerer datamaterialet. Ifølge Malterud (2011) gjelder det i denne prosessen å organisere og gjenfortelle svarene på en systematisk og relevant måte. For å kunne gå mest mulig i dybden, valgte jeg å bruke en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2018). Intervjuguiden var på forhånd delt inn i tema og spørsmål, noe som gjorde arbeidet med å sammenlikne svarene fra elevene lettere. Informasjon om samme tema fra alle informantene er derfor vesentlig i en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2018). I analyseprosessen tok jeg for meg ett forskningsspørsmål av gangen og sammenlikna svarene fra intervjuene. Relevante utsagt ble inkludert, mens irrelevante uttalelser ble tatt vekk i den videre prosessen. For å forsterke tekstens innhold og forståelse, har relevante utsagt bevisst blitt inkludert i resultatkapittelet. Den teoretiske analysen gikk ut på å koble datamaterialet til oppgavens teoretiske perspektiv. I denne delen av tolkningsarbeidet handler det om å forstå dataene gjennom det teoretiske perspektivet oppgaven bygger på (Malterud, 2011).

3.6 Etske overveielser

I forhold til denne studien er det hensiktsmessig å ta hensyn til etiske prinsipper som gjelder i forskningsmiljøet og omgivelsene. Forskerrollen i min studie innebærer nærhet til informanter. I slike tilfeller er det viktig å være bevisst rundt rollen som forsker, informantenes rettigheter og hvilke konsekvenser deres deltakelse vil få (Thagaard, 2018). I neste avsnitt vil det bli gjort rede for hvilke tiltak som er gjort i forhold til oppgavens etiske overveielser.

3.6.1 Forskerrollen

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er forskeren som person avgjørende for kvaliteten og etiske beslutninger som tas i kvalitativ forskning. Min forforståelse for fenomenet har betydning for måten jeg samler og leser data på. Ryggsekken min kan påvirke prosjektet både i positiv og i

negativ retning. For å unngå å gå inn i prosjektet med begrenset syn eller skylapper var jeg på forhånd og underveis bevisst rundt min forståelse for fenomenet (Malterud, 2011).

Tidlig i prosjektet reflekterte jeg rundt mine forventninger om hva jeg kommer til å finne og min rolle som forsker. Min rolle som lærervikar og praksisstudent ute i feltet gjorde at jeg fra før hadde et innblikk i hvordan vurdering i skolen foregår. I tillegg har jeg skrevet en bacheloroppgave om vurdering i skolen med fokus på innsatskriteriet, men fra et lærerperspektiv. På bakgrunn av dette fikk jeg en forståelse om at lærere velger selv hvordan de praktiserer innsatskriteriet. Jeg forventer derfor å finne ulike erfaringer blant elevene på hvordan de opplever vurdering i faget. Videre funn fra min bacheloroppgave fant ut at elevene er lite involvert i vurderingsarbeidet, noe jeg tror vil bli forsterket i denne masteroppgaven. Jeg tror elevene har et innblikk i hva innsatsbegrepet innebærer, men jeg er usikker på om de faktisk vet hvordan læreren praktiserer dette og hvilken betydning det har for karakteren.

Samtidig tror jeg innsatskomponenten vil påvirke motivasjonen for faget i en positiv retning. For å unngå at mine forventninger skulle påvirke resultatene, var jeg bevisst rundt hvordan spørsmålene i intervjuguiden ble formulert. Jeg valgte her å ha åpne spørsmål slik at elevene kunne komme med side synspunkter og erfaringer. Videre prøvde jeg å unngå å styre elevene inn på noe spor underveis i intervjuet. I forskerrollen prøvde jeg å være åpen for ny kunnskap og synspunkter (Malterud, 2011).

3.6.2 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer å informere informantene om undersøkelsens formål, metode, konsekvenser og fordeler ved å delta i prosjektet. I tillegg vil informert samtykke bety at man forsikrer seg om at de involverte deltar ved fri vilje. Samtidig skal de involverte bli informert om rettigheten til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015). For å tilfredsstille retningslinjene om informert samtykke, fikk eleven utdelt et informasjonsskriv før selve intervjuet. I informasjonsskrivet ble det opplyst om ulike forhold ved studien. Formålet med studien ble kort beskrevet, hvordan datamaterialet skulle bli oppbevart, hvilke rettigheter elevene har, og at deres navn ville bli anonymisert. Det ble også opplyst om at elevene hadde rett til å trekke seg fra studien når som helst, uten videre grunn. Informasjonsskrivet ble gjennomgått muntlig med elevene før intervjuet, nettopp for å sikre at elevene var innforstått med betydningen av deltakelse i prosjektet. Dette står i tråd med NESH (2016) retningslinjer, som anbefaler å gi tilstrekkelig informasjon til informantene for å sikre deltakernes rettigheter

og vise ansvar ovenfor informantene. I NESH (2016), står det ved behandling av personopplysninger og sensitiv informasjon, at forskeren er lovfestet å gi informasjonsplikt og innhente samtykke fra deltakerne som inngår i forskningen eller er gjenstand for forskningen. Informasjonsskrivet ble tilpasset deltakernes aldersgruppe på en nøytral og forståelig måte. Prosjektet er meldt inn til NSD, og godkjent (vedlegg 6).

3.6.3 Konfidensialitet

NESH (2016) poengterer viktigheten av at informasjon om personlige forhold skal håndteres konfidensielt og fortrolig. Ved blant annet å bruke fiktive navn i oppgaven, ble dette opprettholdt (NESH, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). All datamateriale har blitt oppbevart på passordbeskyttet pc og filer. I tillegg vil all personidentifiserende opplysninger bli slettet etter sensurfrist for masteroppgaven (Thagaard, 2018). For å forsikre meg om at datamaterialet også ble holdt anonymt, lagret jeg datafilene med koder. Datafilene ble lagret som «jente 1», «jente 2», «gutt 1», osv, og en oversikt over opprinnelig navn og koder hadde jeg i et eget dokument.

3.6.4 Konsekvenser for deltakelse i studien

For å sikre en etisk forsvarlig forskningspraksis er et tredje prinsipp blitt tatt hensyn til. Dette er knyttet til konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne (Thagaard, 2018). Det er jeg som forsker som har ansvaret for at informantene ikke kommer til skade eller andre belastninger. Jeg har derfor hatt i bakhodet at jeg må respektere elevenes medbestemmelse og integritet (NESH, 2016). Etter min mening er temaet i studien lite sensitivt, og derfor har ikke deltakelsen i studien båret preg av noen negative konsekvenser for deltakerne.

3.7 Reliabilitet og validitet

Et viktig spørsmål i studien er om den har kvalitet og troverdighet. I kvalitativ forskning forstår en begrepet validitet hvorvidt analyseringen og tolkningen som er gjort gjenspeiler den virkeligheten det forskes på (Thagaard, 2018). For å styrke validiteten i prosjektet etterstrebes det å være saklig og pålitelig i bruk av metodene for datainnsamling og analyse (Halvorsen, 2008). Om resultatene i denne studien er generaliserbare til andre 10.klasselever er det

vanskelig å konkludere med. Alle elever har forskjellige meninger, oppfatninger og i kroppsøvfingsfaget skal elevene vurderes ut fra egne forutsetninger. En skal derfor være forsiktig med å trekke bastante konklusjoner her.

Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet beskriver i utgangspunktet forskningens repliserbarhet, altså om en annen forsker ville kommet frem til det samme svaret ved bruk av de samme metodene (Thagaad, 2018).

I min studie består utvalget av 8 elever fra 10.klasse hvor utvalget er valgt strategisk ut i fra utvalgsriteriene. Uansett var derfor vanskelig å påvirke hvilke elever jeg intervjuet med tanke på karakterene til elevene. Under intervjuene fikk jeg informasjon om karakterene, og det viser seg at alle informantene har karakter 4-6. Dette kan derfor ha påvirket mitt resultat, da det kan tenkes at elever med lavere karakter oppfatter vurdering i kroppsøving på en annen måte.

Intervjuguiden ble testet på forhånd gjennom et pilotintervju for å kvalitetssikre om spørsmålene ga svar på det jeg ville. Intervjuguiden besto av åpen spørsmål, noe som gjør det enklere for andre å skulle eventuelt etterprøve metoden. Jeg prøvde å utføre intervjusituasjonene likt, men i etterkant ser jeg at flere oppfølgingsspørsmål ble stilt ved de siste intervjuene. Dette kan ha hatt betydning for svarene jeg har fått og påvirket resultatet (Thagaard, 2018). Samtidig foregikk transkripsjonen kort tid etter gjennomført intervju, noe som gjorde at jeg ble mer bevisst rundt egen væremåte og hvilke områder jeg kunne forbedre ved neste intervju.

4.0 Resultat og drøfting

I dette kapitlet blir resultatene fra elevintervjuene presentert. Resultatene bidrar til å belyse problemstillingen oppgaven tar for seg. Resultatkapitlet er delt inn i underkapitler hvor jeg presenterer funn knyttet til de fire forskningsspørsmålene hver for seg. Under hvert delkapittel blir resultatene først løftet frem før jeg avslutningsvis drøfter resultatene i lys av oppgavens teoretiske forankring og tidligere forskning.

Innledningsvis blir elevenes kjennskap til summativ og formativ vurdering belyst. Videre blir deres oppfatning av begrepet innsats løftet frem, samt hvordan de erfarer at innsats blir inkludert i vurderingen. Avslutningsvis klargjøres i hvilken grad elevenes motivasjon for faget blir påvirket av innsatskomponenten. For å løfte frem essensen i ulike områder, har utvalgte sitater fra elevene blitt plukket ut.

4.1 Hvilken kjennskap har elevene til summativ og formativ vurdering i faget?

I dette delkapitlet blir elevenes kjennskaper til summativ og formativ vurdering drøftet. Funn fra elevenes kjennskaper til summativ vurdering blir først belyst. Her har jeg undersøkt om de er kjent med hva som er grunnlaget for vurderingen i faget. Deretter blir dette drøftet i lys av opplæringslovens retningslinjer, sett i forhold til en rettferdig sluttvurdering. Videre har jeg kartlagt hvilke erfaringer elevene har til formativ vurdering og drøftet dette mot relevant teori.

4.1.1 Grunnlaget for vurdering i faget

Resultatet viser at det er delte oppfatninger blant elevene om hvordan læreren skaffe vurderingsgrunnlag for sluttvurderingen i faget. En av elevene gir uttrykk for at han ikke vet hva læreren vurderer etter, men etter noe om og men kunne han forteller at innsats teller på karakteren. Videre viser resultatet at de resterende elever opplever å bli vurdert etter innsats. Samarbeid og holdninger er andre kriterier noe elever opplever å bli vurdert etter. Andre igjen opplever å bli vurdert etter både innsats og ferdigheter.

«...Vi blir vurdert etter holdning og innsats, så blir vi vurdert etter hva slags teknikker vi kan og litt sånn kommer an på hva vi har om...» Petter

«... Jeg føler ikke vi får vite mer sånn spesifikt det må du få for å få 6, det må du gjøre for å få den og en karakteren. Jeg føler vi får vite ganske sånn klart og tydelig sånn hva vi må gjøre, men på en måte ikke mer sånn hva akkurat hva regelen er for å få den karakteren du får...»

Leah

«... Jeg føler at samarbeid og samspill teller mye, i alle fall i lagidretter. Og egentlig når vi har sånn turn, så var det veldig sånn vi skulle løfte hverandre opp. Og vi har mange turnere i klassen og de skulle være litt hjelpere hvis en f.eks ikke kunne ta kråke, at de på måte skulle gå å hjelpe...» Anna

Resultatet viser videre at ingen av elevene var informert om at kompetansemålene var grunnlaget for vurdering i faget. På spørsmål om de kunne beskrive de kompetansemålene de kjenner til, var det ingen av informantene som konkret kunne gjenfortelle noen. Ofte ble ulike ballaktiviteter, svømming og turn forvekslet som kompetansemål blant elevene. For å finne ut av hvilke kompetansemål elevene opplever å bli vurdert etter, fikk de utdelt kompetansemålene etter 10. trinn. Her skulle de markere de kompetansemålene de mente læreren la til grunn i vurderinga. Dette resulterte i at elevene ofte markerte de samme kompetansemålene. Kompetansemål som inneholder teori og friluftsliv ble aldri eller sjeldent markert. Elevene forteller om forskjellige metoder læreren bruker for å formidle hva han eller hun vurderer etter. En elev opplever å få muntlig beskjed før eller underveis i timen om hva læreren ser etter i. Noen elever forteller om målark de får utdelt. Ifølge elevene angir målarket hva som skal til for å oppnå lav, middels eller høy måloppnåelse i de ulike emnene der innsats har en egen bulk.

« ... Der står det veldig tydelig at i fotball vektlegges det på f.eks det og det og det, i håndball det og det. Og utholdenhet og styrke osv, hva kompetanse vi burde ha... » Anna

Elevene forteller at denne planen tydeliggjør hva læreren legger vekt på i vurderingen, noe de gir uttrykk for at de er fornøyde med.

4.1.1.1 Diskusjon: Grunnlag for vurdering i fag

Resultatet viser at det er delte oppfatninger blant elevene om hva som er grunnlaget for vurderingen i faget. Elevene har ulike beskrivelser om hva læreren legger til grunn i vurderingen. Elevene forteller om kriteriene innsats, holdninger, samarbeid og ferdigheter. Ingen av elevene viste kjennskap til kompetansemålene, men alle informantene fortalte at innsats skulle telle på karakteren. Summativ vurdering er den endelige vurderingen på læring og viser om læring har skjedd eller ikke (Sidentop & Tannehill, 2000) og hvilken grad elevene har oppnådd de ulike kompetansemålene (Høines, 2009). Opplæringsloven gjør det klart at det er de samlede kompetansemålene i læreplanen og innsats som er grunnlaget for vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016a). I dette tilfelle vil det bety at elevene får en sluttvurdering som ikke viser elevenes samlede kompetanse i faget. Dette er på bakgrunn av elevenes erfaringer om at de kun blir vurdert etter noen kompetansemål. Og da elevene er nokså samkjørte i hvilke kompetansemål som blir vektlagt i vurderingen, forsterker dette inntrykket av en manglende helhetlig vurdering av elevenes kompetanse. Det er heller ingen av elevene som kan stå inne for at teoriundervisning har funnet sted i kroppsøvingstimene. Og ingen av elevene opplever å bli vurdert etter kompetansemålene i friluftsliv.

Et av prinsippene Utdanningsdirektoratet (2015e) trekker frem som viktig i forbindelse med vurdering, er at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. I opplæringsloven står det også skrevet at elevene har rett til å bli informert om hva som er målet og hva som blir vektlagt i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Med tanke på at funnene viser til elevenes dårlige kjennskap til kompetansemålene og at det er disse undervisningen har som mål å lære dem, kan en anta at dette lovverket blir lite ivaretatt.

Allikevel viser funn i studien at noen elever får informasjon om hva som er lav- middels eller høy måloppnåelse i ulike emner. Dette gi et bilde av at elevene blir informert om forhold knyttet til vurderingen av deres kompetanse. Det ser ut til at elevene er fornøyde med å få denne informasjonen, nettopp fordi det tydeliggjør hva læreren legger vekt på. Forskning viser at elever lærer best når de forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem (Høines, 2009).

4.1.2 Underveisvurdering

På spørsmål om elevene opplever å få underveisvurdering, ga dette et sprikende resultat. Resultatet gir en indikasjon på at elevene opplever å få underveisvurdering forskjellig. Noen informerer om underveisvurdering i form av elevsamtale, andre opplever å få kommentarer underveis i timene og andre igjen presiserer at de får karakter etter noen avsluttende emner. Det viser seg at ikke alle elevene opplever å få underveisvurdering heller.

Flertallet av elevene kunne fortelle at de hadde hatt elevsamtale med kroppsøvlingslæreren sin. Det kommer til syne at de kun har gjennomført elevsamtaler nå i 10.klasse, og at dette ikke har blitt praktisert tidligere på ungdomsskolen. Andre kunne fortelle om utviklingssamtaler med kontaktlærer, der også elevene ble informert om forhold knyttet til kroppsøvlingsfaget. Resultatet viser at elevene typisk får tilbakemeldinger på forhold de kan forbedre. Samtlige av elevene påpeker at elevsamtalen er et godt hjelpemiddel for å vite hvordan man ligger an i faget.

« ... Det gi meg jo litt sånn, et bilde på hvordan jeg ligger an og hva jeg må forbedre...» Ole.

« ... Jeg føler jeg har en del utbytte av det, for det er ikke alltid jeg legger merke til selv hva jeg burde bli bedre på...» Anna

I motsetning til de overnevnte elevene, sitter en annen elev igjen med et annet inntrykk av hvilket utbytte elevsamtalen gir.

«...Ikke så mye. Det var sånn, vi snakka litt om hvilken karakter jeg kom til å få og om jeg var fornøyd med den eller om jeg ville forandre på den. Det ble på en måte ikke noe utbytte, sånn var det og sånn ble det...» Tine

Resultatet viser også at underveisvurdering kan forekomme i form av skriftlig tilbakemelding. Elevene får utdelt et ferdig utfylt skjema hvor læreren beskriver hvordan eleven har gjennomført det aktuelle emnet, og karakter er satt. Det kommer frem at en slik underveisvurdering nødvendigvis ikke forekommer så ofte, men av og til.

Andre elever forteller om underveisvurdering i form av muntlige kommentarer underveis i kroppsøvingstimene. Utsagnet til eleven nedenfor gir et bilde av hvordan underveisvurdering i form av muntlige kommentarer kan være til hjelp for elevens oppfattelse av deres kompetanse.

«... Ut ifra den muntlige forklaringen vi får på de ulike øvelsene så kan jeg vite litt hvor jeg er ut i fra min egen oppfattelse ...» Sander

Videre viser resultatet at flertallet av elevene opplever underveisvurdering positivt. De forteller at dette gir dem informasjon om hvordan de ligger an og hva som skal til for å forbedre seg.

Alle elevene som er inkludert i denne studien opplever å få halvårsvurdering med karakter. Ut ifra resultatene gir elevene uttrykk for at halvårsvurderingen viser hvordan de ligger an i faget her og nå, og hva som skal til for å gjøre det bedre neste halvår.

«...Halvårsvurderingen er for å vise hvor du ligger og hva du må gjøre bedre neste år, eller om du må holde samme tempo til siste halvår som kommer på vitnemålet...» Sander

«... Den sier nivået jeg er på og ja, ting jeg kan...» Kjetil

En av mine informanter oppfatter halvårsvurderingen som urettferdig, ettersom utvalget av aktiviteter og emner varierer fra høst og vår. Informanten forteller at man kan ha flaks eller uflaks ut ifra hvilke emner de har hatt før halvårsvurderingen settes.

4.1.2.1 Diskusjon: Underveisvurdering

Det er kun en av mine informanter som ikke opplever å få underveisvurdering i faget. Det kan også tenkes at denne eleven var lite orientert om hva underveisvurdering egentlig er. Allikevel gir resultatet en indikasjon på at elevene får underveisvurdering forskjellig. Noen informerer om underveisvurdering i form av elevsamtale, andre opplever å få kommentarer underveis i timene og andre igjen presiserer at de får karakter etter noen avsluttende emner.

I min studie kommer det frem at flere av elevene har hatt elevsamtale med kroppsøvlingslærer eller samtale med kontaktlærer om ulike forhold knyttet til kroppsøvlingsfaget. Det forekommer også funn som viser at noen elever ikke har gjennomført dette. Ettersom flere poengterte at samtalene kun har blitt gjennomført nå i 10.klasse tyder dette på at samtalene ikke blir gjennomført en gang i halvåret slik elevene har rett til ifølge opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Funnene viser at de fleste elevene får informasjon om hvordan de ligger an i faget og om forhold som må forbedres i elevsamtalen. Dette er i tråd med et av utdanningsdirektoratets prinsipper for en læringsfremmende underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Utdanningsdirektoratet poengterer at tilbakemeldingene som gis bør informere eleven om hvor de er i læringen, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme videre i læringen (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Det er ett funn som avviker fra dette. En elev

uttrykker at elevsamtalen bare er en samtale om hvilken karakter eleven kommer til å få hvor den faglige diskusjonen uteblir.

I noen tilfeller får elevene en skriftlig underveisvurdering som beskriver elevenes oppnådde kompetanse og kompetansen blir vist i form av en karakter. Dette kan betegnes som summativ vurdering fordi den viser om læring har skjedd eller ikke (Sidentop & Tannehill, 2000). I dette tilfellet vil den summative vurderingen ha en formativ verdi. Dette er på bakgrunn av at karakteren elevene får gir informasjon som kan være nyttig i arbeidet videre (Lauvås, 2018).

Et av funnene viste at muntlige tilbakemeldinger fra læreren underveis i timen kan være til hjelp for elevenes selvoppfattelse av hvordan de ligger an i læringsarbeidet. Dette kan betegnes som tilbakemeldinger på oppgavenivå (Gamlem, 2014). Tilbakemeldinger på oppgavenivå beskriver ofte hvor godt en oppgave er utført, hva som er riktig eller feil. Når lærere gir tilbakemeldinger på oppgavenivå kan dette foregå muntlig individuelt eller felles for klassen. Det er den enkelte elevs forståelse og oppfatning som får betydning for om den muntlige felles tilbakemeldingen fører til videre læring (Gamlem, 2014). Elevene må forstå det som blir sagt og oppfatte at tilbakemeldingene gjelder en selv ved kollektive tilbakemeldinger, hvis ikke mister den sin hensikt. En kan derfor ut i fra resultatet anta at tilbakemeldinger på oppgavenivå kan være gunstig for noen av elevene. Tidligere forskning viser også at noen elever klarer å anvende tilbakemeldingene vider i læringen (Gamlem & Smith, 2013). Med tanke på at fåtallet av mine informanter ga meg en beskrivelse om at de fikk muntlige tilbakemeldinger underveis i timen, gir dette kanskje en indikasjon på at dette blir lite praktisert. Disse funnene kan støtte seg til tidligere forskning som viser at vurdering for læring er lite kjent og praktisert hos elevene (Gjertsen, 2015; Palm, 2014). Allikevel, kan det hende mine informanter ikke var klar over at muntlige tilbakemeldinger går under kategorien underveisvurdering. Ser derfor at jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål og gått dypere inn i hva underveisvurdering egentlig er.

I tillegg til elevsamtaler blir halvårsvurdering sett på som en del av underveisvurdering i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Elevenes uttalelser om halvårsvurderingens hensikt gir en indikasjon på at de er innforstått med dens formål. Elevene mener karakteren forteller dem hvordan de ligger an her og nå, og hva som skal til for å gjøre det bedre neste halvår. Dette kommer overens med opplæringslovens formuleringer som poengterer at halvårsvurderingen uttrykker elevens oppnådde kompetanse på tidspunktet vurderingen gis. Samtidig som den skal gi retningslinjer på hvordan elevene kan øke kompetansen videre (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Gjennom en god dialog og samtale med læreren om vurdering, kan elevene hele veien være innforstått med hvordan de ligger an og kanskje forstå bedre den karakteren de får. Sammenhengen mellom hvordan elev og lærer samarbeider om vurdering, vil kanskje bidra til at elevene får et større innblikk i hvordan de blir vurdert og hva læreren legger vekt på i vurderingen.

4.1.3 Egenvurdering

Funn i studien viser at fem av elevene ikke kjenner seg igjen i organisert egenvurdering, utover dette signaliserer de resterende elevene at de har vurdert seg selv ved hjelp av et egenvurderingsskjema utdelt fra lærer. Skjemaet ble senere brukt som et hjelpemiddel i elevsamtalen de hadde med lærer.

«... Vi skulle krysse av hvordan vi selv syntes vi lå an i faget og de ulike aktivitetene. Vi skulle krysse av for eksempel hvordan vi gjorde det i ballspill, friidrett, dans, det var sånne ting. Og så var det og i tillegg spørsmål om vi bidrar med til å skape trivsel i klassen...» Ole

« ... Vi fikk et sånt skjema, så skulle vi krysse av om vi på en måte gjorde det bra eller dårlig, lav grad, middels grad eller høy grad. Og så var det på en måte innsats, om vi hjelper andre og om vi fikk vist det vi kan...» Tine

Imidlertid forteller flere av elevene at de vurderer seg selv for sin egen del. Refleksjoner rundt egne ferdigheter, læring og opplevelse av timen kan forekomme.

«... Jeg pleier ofte å skrive ned ting selv. Så jeg har en liten bok der jeg skriver hvordan... jeg har opplevd meg selv, hvordan kroppen min har reagert og hvordan litt av muskelmassen har reagert... Jeg lærer mer om kroppen min og jeg kjenner jo hvordan, hvilke dager jeg kan presse meg selv til det ytterste og hvilke dager det kanskje ikke er lurt å gjøre...» Petter

Videre viser resultatet at de elevene som vurderer seg selv, opplever å få et mer bevisst forhold til egen kompetanse og andre forhold knyttet til blant annet holdninger de har til faget.

«... Det setter alt i perspektiv her, altså det, du har jo alltid noe bevissthet hvor du tenker over deg selv og hvordan du ligger an, men denne viser helt, den tar opp tanken om hvor du ligger selv. Du vurderer deg selv og du må tenke istedenfor å få det fortalt ...» Sander

Selv elever som ikke vurderer seg selv, tror en form for egenvurdering hadde gjort dem mer bevisst rundt egen læring i faget.

4.1.3.1 Diskusjon: Egenvurdering

Er intensjonen å gjøre vurderingen til en prosess for å øke elevenes prestasjoner, må elevene være i stand til å vurdere, identifisere og kartlegge egne prestasjoner (Sidentop & Tannehill, 2000). For å øke elevenes kompetanse og refleksjon rundt egen læring, kan egenvurdering bli brukt som en del av prosessen i undervisvurderingen. Ifølge Hattie & Timperley (2007) kan dette betegnes som tilbakemeldinger på selvregulerende nivå. Tilbakemeldinger på selvregulerende nivå handler om hvordan elevene kontrollerer, styrer og regulerer egne læringsprosesser mot læringsmål. Dette dreier seg i stor grad om hvordan elevene vurderer seg selv og evnen til å søke informasjon om eget arbeid.

I opplæringsloven kommer det klart frem at elevene skal ta del i undervisvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Gjennom egenvurdering hvor hensikten er å bevisstgjøre egen læring, kan dette kravet imøtekommes. Egenvurdering er også et av de fire prinsippene utdanningsdirektoratet trekker frem i forbindelse med en læringsfremmende undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Funnene i min studie viser at dette blir praktisert hos enkelte, men utelukket hos andre.

Videre gir funnene et bilde av hvilket utbytte elevene selv mener de har av å vurdere seg selv. Her kommer det frem at elevene blir mer bevisst rundt egen kompetanse og andre forhold, noe som samsvarer med hva litteraturen forteller om hvilke hensikt denne vurderingsprosessen har. Brattenborg & Engebretsen (2013) trekker nærmere bestemt frem viktigheten av å vurdere eget arbeid for å øke forståelsen i hva elevene skal lære, hva de mestrer og hvilke kunnskaper og ferdigheter de eventuelt må forbedre. Allikevel kommer det begrenset informasjon frem i forhold til hvordan egenvurderingsprosessen foregår. I etterkant ser jeg at flere oppfølgingsspørsmål burde blitt stilt for å få en dypere forståelse av arbeidsmåten. Elevene forklarer nemlig at de ved hjelp av et skjema skal vurdere eget arbeid. Slik jeg forstår det, vurderer de flere emner samtidig og prosessen foregår i slutten av et halvår. Dette betyr gjerne at elevene skal vurdere egen måloppnåelse og kompetanse i flere emner de har hatt for en tid tilbake. En kan derfor stille spørsmålstegn ved om denne prosessen mister sin hensikt?

Skal elevene ha utbytte av egenvurderingen, må de også få informasjon om hva som blir vektlagt i vurderingen. En felles forståelse av målene for opplæringen blant lærer og elev er derfor vesentlig for at eleven skal kunne gi konstruktive innspill i vurderingsarbeidet (Høines, 2009).

4.2 Hvilken forståelse har elevene av innsatsbegrepet?

Neste problemområde tar for seg hvordan elevene forstår begrepet innsats. For å få rede på problemområdet fikk elevene spørsmål om hva læreren legger i begrepet innsats i tillegg til hvordan de selv definerte begrepet.

4.2.1 Innsatsbegrepet

I utgangpunktet viser resultatet at elevene er kjent med hva læreren legger i begrepet innsats. En rekke elever meddeler at læreren ser på innsats som «det å ikke gi opp», «være positiv til faget», «gjøre andre gode» og «gjøre så godt en kan». Det var disse betegnelse som ofte gikk igjen da elevene skulle beskrive hva læreren legger i innsatsbegrepet.

«...Jeg tror bare at vi skal gjøre så godt vi kan. Det er ikke en hemmelighet at i kroppsøving så er det det at folk har forskjellig kompetanse. Det er noen her som har spilt fotball siden de var 5 år, så er det andre som ikke har vært borti en ball... det er noen som har trent styrke og jogget lenge, og andre som ikke har vært i fysisk aktivitet utenom gym. Så jeg tror hun ser på det at alle gjør så godt de kan...» Anna

Det er delte meninger om hvordan lærerne formidler sin forståelse av innsatsbegrepet. Noen refererer til et målarbark de får utlevert i begynnelsen av skoleåret, hvor de forteller at innsats er definert der. Andre elever forteller at læreren ofte minner dem på innsats før eller underveis i undervisningen.

På spørsmål om hva elevene selv legger i begrepet innsats i kroppsøving er det mange av de samme betegnelse som kommer igjen. «Prøver å gjøre mitt beste», «stå på», «ikke gi deg», «gi alt du kan». Av alle mine informanter er det kun to som viser til en bredere forståelse av begrepet, hvor de trekker inn inkludering av medelever som et kriterie for innsats.

«... Innsats for meg er at jeg bidrar til å ha et bra samfunn i timene slik at det blir kjekt... slik at alle andre, som ikke er like gode for eksempel kan være med... Jeg legger og i det at jeg kan vise meg, hva jeg er god for, hva jeg kan, hva jeg kan gjøre, hva mitt fulle potensiale er...» Sander

«...Innsats for meg er at du gir alt... du prøver å gjøre det beste ut av alt du kan selv om du ikke kan idretten... har et smil rundt munnen uansett hva du gjør, at du på en måte, for det om

du ikke er kjempegod i fotball eller volleyball, så prøver du og du liksom prøver å få med folk selv om du ikke kan det godt nok selv...» Leah

4.2.1.1 Diskusjon: Hvilken forståelse har elevene av innsatsbegrepet?

Studien har tidligere nevnt hvor viktig det er at elevene er innforstått og informert om hva som blir vektlagt i vurderingen. I den sammenheng, når innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget, er det interessant å finne ut av hvordan elevene forstår innsatsbegrepet.

Funnene i min studie viser at en rekke elever mener kroppsøvlingslæreren ser på innsats som «det å ikke gi opp», «være positiv til faget», «gjøre andre gode» og «gjøre så godt en kan». Dette står i tråd med tidligere forskning som viser at lærere karakteriserer innsatsbegrepet ved at elevene «jobber hardt», «forbereder seg», «har en positiv innstilling til læringsaktiviteten» og «gjøre hverandre gode» (Aasland & Engelsrud, 2017; Uldalen, 2016; Øyehaug, 2016).

Likevel er delte meninger om hvordan læreren formidler sin forståelse av innsatsbegrepet. Det er uklarheter i om elevene gjengir en beskrivelse som er oppfattet gjennom lærerens vurderingspraksis, eller om læreren faktisk definerer begrepet på forhånd. Noen av elevene refererer til mållarket de får utlevert i begynnelsen av skoleåret, hvor de forteller at innsats er definert der. Andre elever forteller at læreren ofte minner dem på at innsats er viktig, men i den sammenheng, er det usikkert om læreren utdyper hva begrepet inneholder. Derfor er elevenes uttalelser flytende i den forstand at meningene er delte om hvordan de får informasjon om begrepets betydning.

Videre er det interessant å se at elevene gir en grundigere definisjon av begrepet når de ble spurt om hva innsats var for dem. Mye tyder på at elevene har en lik formening om hva begrepet innsats innebærer. Elevenes forståelse av innsatsbegrepet går overens med utdanningsdirektoratets beskrivelse av begrepet. Benevnelsene «prøver å gjøre mitt beste», «stå på», «ikke gi meg», «gi alt du kan», som elevene uttrykker for innsats, blir gjenkjent i utdanningsdirektoratets forklaring. Utdanningsdirektoratets forklaring av innsats innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015b) innebærer innsats også at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Denne forståelsen av begrepet er det kun to av mine informanter som besitter.

Elevenes gjenfortelling av hva læreren legger i innsats og hvordan de selv definerer begrepet, gir en indikasjon på at innsatsbegrepet har en smal forståelse fra et elevperspektiv. På bakgrunn av dette, kan en derfor diskutere i om elevene faktisk vet hvordan læreren vurderer deres innsatsen i praksis.

4.3 Hvordan opplever elevene at kroppsøvlingslærerne vektlegger innsats i vurderingen?

4.3.1 Vektlegging av innsats i vurderingen

Det er tydelig at elevene uttrykker det positivt at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. Flere av informantene poengterer at det ikke er lett å være god i alle idretter og videre nevner de at det hadde vært vanskelig å få en god karakter hvis innsats ikke skulle telle. Flere hevder innsatsen dra dem opp i forhold til deres generelle ferdigheter i faget. Resultatet viser også at noen av elevene sitter med en oppfatning av at elever med gode ferdigheter ikke vil kunne få toppkarakter med mindre de har innsats. En av informantene påstår at elever som er ekstremt flinke i sport og som har gode ferdigheter, faktisk må være deltakende i timene når innsats teller. Videre viser resultatet at noen av informantene mener innsatskriteriet fører til at alle må bidra og gjøre sitt beste, som er betydningsfullt for klassemiljøet. Elevene nevner kun positive faktorer til innsatskriteriet og ingen av elevene kunne konkretisere ulemper ved at innsatsen teller i vurderingen.

«...Jeg syntes det egentlig er viktig, fordi selv om en er god i fotball f.eks, så er det viktig å vise en god innsats. Ikke bare tro man får en 6'er når man går rundt og ikke gjør noen ting..» Ole

*«... Det er jo ikke lett å være god i alt og hvis du da bare skal bli vurdert etter det du gjennomfører, og du f.eks. bare er god i fotball, eller bare god i et enkelt emne, blir totalen ganske dårlig da... at hun legger ganske stor vekt på den innsatsen er veldig greit. Det viser at hun tar hensyn til at vi faktisk prøver og selv om vi ikke kan noe, så ser hun at vi prøve...r»,
Sofie*

«... Du kan jo være en person som ikke er best i alt, men du legger inn en god innsats, det syntes jeg jo er bra. Fordi da kan det jo være du har fått en 3'er i fotball, men innsatsen har rykket deg opp fordi du faktisk legger det inn og interesserer deg for det du holder på med. Men selvfølgelig, du kan jo og være sykt flink, men ja, slakk og ikke gidder å gjøre noe, da legger

det jo seg på innsatsen fordi du ikke viser kompetansen din i timene... da blir du jo på en måte trukket ned... på skolen er det samspill og ikke vise at du er egoistisk, så det tenker jeg er rettferdig...» Petter

Et annet funn viser hvordan andre elever oppfatter innsatskriteriets betydning for elever med lavere ferdigheter. Her kommer det frem at vurderingen av innsats vil være til det positive for disse elevene.

«...De som er mindre trente får muligheten til å få en høyere karakter...» Sander

«... Jeg ser jo at det er noen som ikke har forstått helt at innsats og holdninger er veldig viktig... de er veldig opptatt av å vinne eller være best, de glemmer det av og til. Men for meg selv syntes jeg det er ganske greit at innsats teller, for da vet jeg at på de banene jeg ikke er like god, teller innsats inn ved at jeg prøver...» Anna

Flere av elevene opplever at innsatsen har gagnet de positivt. Elevene kom med eksempler på emner de selv mener de ikke har gode ferdigheter i, men der god ytelse av innsats har vippet dem opp. Det er elevene selv som mener innsatsen har gagnet de positivt, ikke læreren som sier «nå var det innsatsen som dro deg opp».

Et godt eksempel her er en elev som har vannskrekk. Hun opplevde en tett dialog med lærer og et godt samarbeid i forhold til hva som skulle til for å få karakter i svømming. I stedet for å skulke svømmetimen, noe hun i utgangspunktet hadde tenkt til å gjøre, var hun åpen om sin skrekk i vann. Dette førte til at eleven og læreren i lag ble enige om hva som skulle til for å delta. Bare det ved å delta, og å vise at hun prøvde var godt nok i denne sammenheng. De ble enige om trygge rammer slik at eleven turte å delta.

I neste avsnitt vil noen erfaringer fra hvordan elevene oppfatter at innsats blir inkludert i vurderingen bli belyst. Disse historiene viser hvordan tre av elevene har opplevd at innsatsen har gagnet dem positivt i forhold til karakteren. Det siste eksempelet viser hvordan en av elevene har erfart hvordan dårlig innsats påvirker karakteren.

Sofie har opplevd fortvilelse over å ikke mestre fremover-rulle i turn, men allikevel har læreren tatt hensyn til innsatsen. *«... Jeg begynte nesten å grine for jeg var jo så stressa, og da tok hun meg til siden og ba meg roe meg ned og sa, ta det med ro, jeg ser du virkelig prøver og sånn, og det så jeg jo på karakteren at hun la vekt på at jeg prøvde...» Sofie*

Anna: « ... I svømming var innsatsen det som redda meg inn, som gjorde at jeg ikke strøyk eller fikk 2'er i svømming. Bare det at jeg møtte opp og at jeg var i vannet liksom, og prøvde å gjøre det samme som alle andre gjorde...»

Petter: «... Det var i fotball. Det vet jeg selv at jeg ikke er best på, men istedenfor å legge meg slækt, så spilte jeg jo bare, pusha og ja, prøvde å gjøre mitt beste. Noe som gjorde at innsatsen vippet meg opp»

Kjetil har erfart hvordan dårlig innsats påvirker karakteren. «... Altså... i 9. klasse fikk jeg 5'er i kroppsøving, fordi jeg var liksom så spent på å trene og gjorde en god innsats. I forrige halvår fikk jeg 4, fordi jeg gjorde ikke en stor nok innsats»

4.3.1.1 Diskusjon: Hvordan opplever elevene at kroppsøvingslærerne vektlegger innsats i vurderingen?

Etter gjeninnføring av innsats som en del av vurderingsgrunnlaget er det ingen fastsatte retningslinjer på hvor mye innsats skal telle i forhold til vurderingskriteriene (Turøy, 2012). Tidligere ble vektingen av innsats fastsatt, men i dag er det opp til hver enkelt lærer å bestemme hvor mye innsats skal telle på karakteren. En kan derfor anta at elevene opplever inkluderingen av innsats forskjellig og kanskje noe urettferdig.

Elevene er av den oppfatning av at høyt presterende elever faktisk må yte innsats for å kunne få en toppkarakter i faget. Dette samsvarer med annen forskning som avslører at dersom høyt presterende elever ikke gjør så godt de kan, vil det være stor sannsynlighet for at læreren sette en dårligere karakter enn det prestasjonen i seg selv skulle tilsi (Brookhart, 1993).

Funnene i studien viser riktignok til et positivt syn på at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Da flere av elevene gir uttrykk for at det er vanskelig å være god i alle idretter, syntes de det er rettferdig med en vurderingspraksis der innsats er gjeldende. Samtidig gir de uttrykk for at elever med lavere ferdigheter i faget nå faktisk har en mulighet til å få en bedre karakter enn det ferdighetene skulle tilsi. Tidligere forskning viser jo nettopp dette, at lærere ofte vektet innsats til fordel for elever med lav måloppnåelse (Randall & Engelhard, 2010; Brookhart, 1993). Allikevel er det vanskelig å støtte seg fullt til tidligere funn, da elevene som er inkludert i denne studien hevder innsatsen dra dem opp i forhold til

deres generelle ferdigheter i faget. Og bakgrunnsinformasjon om elevene avslører at ingen av informantene som er inkludert i denne studien har lav måloppnåelse i faget.

I 2006 ble Kunnskapsløftet 06 innført, og dette førte med seg endringer i vurderingsordningen (Leirhaug, 2013). Innsatsen skulle ikke være en del av fagvurderingen (Vinje, 2008) og på bakgrunn av dette, kunne man se en økende kultur for måling og testing som ikke stemte overens med fagets formål (Prøitz & Borgen, 2010). På bekostning av dette meldte elever seg ut av ordinær kroppsøvningsundervisning og tok faget som privatist istedenfor (Lyngstad, et. al., 2011). Elevene opplevde for stort press i forbindelse med prestasjoner og testing. Mine resultater gir en indikasjon på at innsatskriteriet gir en betryggende innflytelse i forhold til prestasjonsjaget. Elevene i denne studien opplever at de ikke må ha toppferdigheter i alle emnene for å kunne få en god karakter, men ved ytelse av innsats kan derfor karakteren bli løftet. Dette ble konkretisert i resultatkapittelet hvor elevenes eksempler på opplevelse av at innsatsen har ganget dem positivt ble fortalt. En kan vel derfor mistenke at innsatskomponenten påvirker motivasjonen for faget?

4.4 Hvordan opplever elevene at innsatskomponenten påvirker motivasjonen for faget?

I forrige delkapittel kom elevenes meninger om innsatskriteriet frem. Her kom det blant annet frem at alle mine informanter var positive til at innsats skal telle i vurderingen. Videre i dette delkapittelet vil jeg avklare om elevenes motivasjon for faget blir påvirket av innsatskomponenten. Avslutningsvis blir dette drøftet og sett opp imot motivasjonsteori.

For å finne ut av ulike faktorer som spilte inn på elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget, innhentet jeg informasjon om ulike atferdsmønstre hos elevene. Her går en i dybden på når elevene yter god og dårlig innsats, samt innhenter beskrivelser fra ulike scenarioer som kan spille inn på motivasjonen og elevenes ytelse av innsats. På denne måten studerte jeg hvordan innsatskomponenten påvirker motivasjonen for kroppsøvningsfaget.

4.4.1 Elevenes atferd og opplevelse av klassemiljøet i kroppsøvingstimene

Funn viser at elevenes innsats kan variere i timene og ulike begrunnelser for hvorfor innsatsen varierer kommer frem i resultatet. Funn viser at en av elevene yter mer innsats når han vet

læreren observerer han. Elevene ble spurt om når de yter god innsats og når de yter dårlig og i resultatet kommer det frem at elevene ofte yter mer innsats når det er aktiviteter de liker og når kroppsøvingstimene er varierte. Motsatt viser resultatet at ensformige kroppsøvingstimer med lite variasjon fører til dårligere innsats hos enkelte elever.

«...Jeg vil jo si at når det er de temaene jeg liker best, da er jeg kanskje enda mer gira enn hvis det er emner jeg ikke er så veldig glad i», Sofie

«...Jeg har for det meste god innsats, men hvis det er noe jeg virkelig ikke liker så er det litt vanskelig å holde motivasjonen oppe...» Ole

«... Jeg yter dårlig innsats når jeg føler vi ikke får en variert gymtime... når jeg yter mest er når vi har en veldig variert gymtime der du får prøvd masse ting...» Leah

Videre funn viser hvordan andre elever begrunner sin varierende innsats ut ifra dagsform. Elevene skylder ofte på en sliten kropp, noe de selv mener går på bekostning av deres ytelse av innsats i timene.

«... Noen ganger er det litt tyngre å ha gym enn andre... hvis det har vært mye håndball, så i sesong, hadde vi både kamper og trening i uka, så hadde jeg gym på skolen.. Jeg klarte ikke å yte det jeg vet jeg kunne, for kroppe min var så sliten på en måte...» Anna

«... Det kommer an på kroppen min om morgningen. Hvis jeg kjenner jeg er tung i brystet så er det oftest at jeg kanskje presser meg ett eller to level ned, enn hvis jeg f.eks har hatt en god dag der jeg har spist godt og ja, føler meg god og frisk så pusher jeg meg kanskje litt langt over grensa...» Petter

Datainnsamlingen viser at flere elever har en positiv innstilling til å mestre de ulike emnene kroppsøvingsfaget utfordrer. Selv om elevene står ovenfor øvelser eller aktiviteter de i utgangspunktet ikke fullt og helt selv mener de mestrer, viser resultatet at de allikevel er positive til å prøve. To av elevene begrunner deres positive innstilling til å mestre på bakgrunn av deres konkurranseinstinkt.

« ... Jeg har god innstilling, fordi jeg har så ekstremt høyt konkurranseinstinkt at jeg bare må være best...» Sander

Andre gjør det klart at deres innstilling til å mestre er mye på grunn av at innsats skal telle på karakteren og at læreren ser på.

For å finne ut av hvordan elevene innstiller seg på oppgaven de tidligere ikke har mestret, kom jeg med et konkret eksempel som var helt tenkt. For eksempel kunne jeg si:

«Se for deg at du ikke kan slå hjul. Du øvde på dette både i 8. og 9. klasse, men du fikk det ikke til. Denne øvelsen dukker opp igjen i 10. klasse, og du vet fra før at du ikke har mestret denne øvelsen. Hvilken innstilling har du nå til å mestre å slå hjul i 10.klasse?»

Ut i fra resultatet viser det seg at de fleste elevene nullstiller seg og går inn med en innstilling om at de skal greie det denne gangen. Det er kun en av mine informanter som gir uttrykk for at hun kan gi fortere opp ved oppgaver hun tidligere ikke har mestret.

På spørsmål om elevene sammenlikner seg med de andre i klassen, var det delte handlinger blant elevene. Det ser ut til at fire av elevene sammenlikner seg med medelever underveis i kroppsøvingstimene.

«... Hvis det er noen jeg tenker jeg har like god kondis som, og de ligger foran meg, blir jeg litt sånn «oi shit, hva driver jeg med, hva skjer nå?», blir litt forvirret over meg selv og nesten litt sånn skuffet egentlig...» Sofie

«... Jeg prøver alltid å være bedre enn alle andre, det er slik jeg ser på meg selv...» Sander

To andre elever signaliserer at de i noen sammenhenger sammenlikner seg med andre.

«... I håndball så tror jeg jeg sammenlikner meg mer med de andre fordi det er noe jeg spiller selv, jeg har større forventninger til meg selv. Men f.eks i fotball, som jeg ikke har kjennskap til, gidder jeg ikke å sammenlikne meg med de som spiller fotball på fulltid på en måte...» Anna

De gjenværende elevene forteller at de ikke sammenlikner seg med andre på bakgrunn av at alle har individuelle forutsetninger og forskjellige forhold til fysisk aktivitet.

Resultatet viser videre at informantene i studien opplever eierskap og frihet over egen atferd i kroppsøvingstimene. Det var ingen av elevene som opplever å bli tvunget til å utføre oppgaver de ikke har lyst til å gjennomføre.

«... Vi har jo på en måte regler å følge, men det jeg føler med gym er at det er et mye mer åpent fag. Så om jeg skal sammenlikne det med en annen time i løpet av dagen, så er det jo det at det er mye mer sosialt, det er mye mer åpen dialog med lærer med medelever. Så jeg føler ikke vi blir styrt rundt i forhold til hva vi skal gjøre. Jeg føler, det er egentlig et bare gøy fag egentlig...» Anna

«... I dans f.eks står du fritt til å gjøre det du vil. Du velger musikken selv og velger hvordan du skal utføre dansen...» Kjetil

Stort sett viser resultatet at elevene gjenforteller et godt klassemiljø med bra samhold. En annen side av resultatet viser at noen av elevene kan oppleve småkommentarer fra medelever eller andre faktorer som kan påvirke miljøet i negativ retning.

«... det er veldig bra, jeg syntes vi støtter hverandre veldig godt, noen mer enn andre. Guttene kan være litt sånn sure hvis vi ikke får det til, noe som er litt negativt. Ehm, ja, i alle fall hvis du f.eks spiller lagspill og de på en måte ikke får det til, så kan det på en måte komme litt sånne kommentarer som jeg syntes er litt dårlig gjort. Men i alle fall føler jeg jentene er kanskje litt flinkere til å samarbeide, noen gutter er og ganske flinke, men det er bare noen som kommenterer litt...» Tine

«... Det er egentlig ganske bra, for selv om folk kanskje er bedre enn andre er det ikke sånn at du blir sett negativt på. Vi har egentlig ganske godt klassemiljø fra utgangspunktet så hvis det er noen som ikke får det til, så er det ikke sånn at folk står og himler med øynene. Da prøver vi å motivere og hjelpe til å få det til...» Sofie

«.. Når vi begynte i 8.klasse var jeg veldig usikker på en ny klasse, men når vi begynte er det generelt godt med en ny klasse og det fører jo til at vi har et godt miljø i kroppsøving og. Fordi som sagt, så har ikke jeg et press om at jeg skal sammenlikne andre eller sammenlikne meg med andre, så da føler jeg meg veldig trygg. F.eks når jeg hadde svømming med klassen, har vi en inside joke om at jeg ikke liker å være i vann, og at folk ikke kommer til å se meg i et basseng etter svømming... i garderoben snakker vi jentene om hva vi fikk til istedenfor hva vi ikke fikk til. Og jeg tror velig og at med guttene er det litt mer sånn vinnerinstinkt, fordi vi er i den alderen på en måte. Men for oss jentene føler jeg det er veldig mestringsfølelse...» Anna

«... I min klasse er det vel ofte vinning som teller høyt, men vi har deltakelse og. Men vi har noen i klassen som ikke vil delta i noe, så har vi noen som er glad og happy for alt...» Petter

Videre viser resultatet at elevene kan oppleve tilhørighet i klassen noe forskjellig. Flertallet av informantene føler de hører til i det sosiale miljøet kroppsøvingsfaget utfordrer. En elev forteller at han noen ganger føler seg litt utenfor fordi han opplever at han er den eneste som alltid gir alt, og opplever derfor at de andre elevene i klassen kan se på han på en annen måte.

«... Jada, av og til kan jeg si. Ikke alltid. Når jeg bare f.eks holder på med ting som kanskje ikke de andre er like flinke på, da føler jeg meg litt utenfor fordi at jeg legger ned en annen innsats inn en hva ed andre gjør. Det gjør at de ser på det på en annen måte...» Petter

«... Jeg føler tilhørighet med at vi har, vi får ofte gå sammen med mange personer som gjør at du kanskje ikke føler du springer alene, eller deler inn i grupper. Vi har ofte stasjoner og sånn gruppestasjoner, da føler du mer at du mestrer sammen, du står ikke en og en og viser. Jeg føler vi får tilhørighet med at vi ikke blir plukket ut en og en, så du ikke føler deg dum når alle ser på deg...» Leah

«... Jeg liker jo å trene så jeg syntes det er kjekt å komme ned å få gjort det på skoletiden. Og så har jeg som sagt før, jeg er veldig fornøyd med klassen min så å komme ned og da bare føle at jeg slapper av når jeg trener, og føle at jeg hører til er noe av det kjekkeste...» Sofie

Resultatet gir videre et bilde av om elevene opplever og lykkes i faget og om de tør å utfordre seg selv i det miljøet de omgås i.

«... Ja, jeg liker å pushe meg selv når det kommer til trening og aktivitet. Så jeg føler jeg bare må kaste meg ut i det. Jeg føler ikke jeg har noe annet valg, kroppsøving betyr like mye som norsk nesten og da føler jeg at jeg må gjøre så godt jeg kan...» Anna

«...På mye så tør jeg det, men det er litt, noen ting du blir litt flau over deg selv...» Leah

«... Jeg føler jeg lykkes, jeg syntes jo det er kjekt og jeg får jo til det meste, men selv om jeg ikke får til noe så tenker jeg at det er greit. For jeg trenger ikke å få til alt...» Tine

4.4.1.1 Diskusjon: Hvordan opplever elevene at innsatskomponenten påvirker motivasjonen for faget?

Mye indikerer at elevene blir motiverte til å gjøre en bedre innsats når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. Ettersom elevenes ytelse av innsats blir belønnet med karakter, kan innsatskomponenten fungere som en motivasjonsfaktor. Ytter elevene innsats kun fordi de vet innsatsen skal telle på karakteren, vil i så tilfelle motivasjonen karakteriseres som ytre motivasjon. Ytre motivasjon karakteriseres ved at aktiviteten holdes ved like fordi individet ser muligheter til å oppnå belønning utenfor selve aktiviteten (Imsen, 2005). Studien avslører at

noen av elevene yter mer innsats når de vet at læreren ser på aktiviteten de holder på med. Elever med slik adferd, kan derfor betraktes som ytre motiverte.

Funnene i studien avslører at elevene yter forskjellig grad av innsats ut i fra hvilken aktivitet de holder på med. Resultatet viser at elevene ofte yter mer innsats når de driver med aktiviteter de liker. I lys av relevant teori, kan dette betegnes som indre motivasjon. Her finner elevene interesse for aktiviteten i seg selv, og derfor opprettholder elevene aktiviteten ved like (Imsen, 2005). Funn i studien tyder også på at ytelsen av innsats kan bli dårligere når kroppsøvingstimene blir for ensartet og lite varierte. Ifølge målperspektivteorien er følelsen av å mestre og føle seg kompetent vesentlig for motivert atferd (Nicholls, 1984). Funnet kan derfor antyde at når timene blir for ensartet, blir det vanskelig å oppnå mestringsfølelse. Dette kan derfor gå på bekostning av elevens motivasjon.

Vider funn viser at elevene gir uttrykk for at det er vanskelig å holde motivasjonen oppe når de driver med aktiviteter de ikke liker. Dette kan trekke tråder til selvbestemmelsesteoriens behov for kompetanse. I selvbestemmelsesteorien trekker en frem tre menneskelige behov som må oppfylles for å skape indre motivasjon. Ryan og Deci (2000) mener behovet for kompetanse dreier seg om å være kompetent til å mestre utfordringer en står overfor. I denne sammenhengen kan det hende elevene ikke føler seg kompetente nok til å mestre oppgaven de står overfor, og derfor blir det vanskelig å holde motivasjonene oppe i aktiviteter de misliker.

En annen faktor som kan påvirke elevenes motivasjon er deres innstilling til å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Funn i studien viser at flere av elevene er positive til å mestre de ulike emnene kroppsøvingsfaget står ovenfor, men av ulike årsaker. Noen poengterer betydningen av at innsatsen skal telle på karakteren. Andre gjør det klart at de har en positiv innstilling til å mestre på grunn av høyt konkurranseinstinkt og oppfatter det å mestre ved å prestere best. Slike elever blir ofte nevnt som prestasjonsorienterte elever i målperspektivteorien. Disse elevene er opptatt av å prestere bedre enn andre, de sammenlikner seg ofte med andre og har et vinnerfokus (Ommundsen, 2006).

Funn i studien tyder også på at flere av elevene sammenlikner sine ferdigheter med andre. En slik faktor kan også påvirke elevenes forventninger om å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Typisk ser det ut til at elevene sammenlikner seg med andre elever som ligger på samme ferdighetsnivå som seg selv, eller bedre. Det ser ut til at elevene har en viss forventning til seg selv spesielt i aktiviteter hvor de oppfatter seg selv som kompetente. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) kan forventningene om mestring bli svekket eller styrket ved å observere andre i samme

arbeidsoppgave. På den andre siden var det også elever som ikke sammenlikna seg med medelever på bakgrunn av at alle har individuelle forutsetninger og forskjellige forhold til fysisk aktivitet. Her kan vi trekke tråder til mestringsorienterte elever som er mer opptatt av sine ferdigheter enn å sammenlikne seg med andre (Ommundsen, 2006).

En annen faktor som kan ha betydning for elevens mestringsforventninger er hvordan de tar fatt i oppgaver de tidligere ikke har mestret (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Bandura betegner dette som autentiske mestringserfaringer. Har eleven gode erfaringer og opplevelser fra tidligere, vil dette øke forventningene om å klare tilsvarende oppgaver. I min oppgave kommer det frem at flertallet av elevene nullstiller seg og går inn med en positiv innstilling selv om de står ovenfor oppgaver de tidligere ikke har mestret. Dette står i strid til hva litteraturen sier om at negative erfaringer fra tidligere vil svekke forventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er kun en av elevene som opplever at hun gir fortere opp ved oppgaver hun tidligere ikke har mestret. Dette gir en indikasjon på at elevenes forventninger og motivasjon ikke blir påvirket av tidligere erfaringer. Samtidig tyder dette på at elevene er mestringsorienterte ved at de heller er opptatt av å gjøre det bedre enn tidligere (Ommundsen, 2006).

I tillegg til individets behov for kompetanse, trekker selvbestemmelsesteorien frem behovene tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan, 2000). For å skape inder motivasjon må disse tre behovene være tilfredsstillt. I denne studien viser resultatet at elevene opplever frihet og eierskap over egen atferd samtidig som de alle beskriver et godt klassemiljø. Disse faktorene kan ha betydning for elevenes motivasjon for faget. Hadde elevene opplevd å bli tvunget til å gjøre ulike aktiviteter, hadde behovet for autonomi vært svekket.

5. Oppsummerende konklusjon

Hensikten med studien har vært å få kjennskap til hvordan 10.klasseelever opplever vurdering i kroppsøvfingsfaget med hovedvekt på innsatskriteriet. Det er blitt gjort med utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan oppleves innsatskriteriet og vurdering i kroppsøving fra et elevperspektiv?*»

Oppgaven har tatt for seg fire forskningsspørsmål. Første forskningsspørsmål har undersøkt hvordan elever opplever formativ og summativ vurdering. De tre andre forskningsspørsmålene har hatt fokus på vurderingskriteriet innsats. Hovedsakelig har oppgaven sett på elevenes forståelse av begrepet innsats, hvordan de opplever vurderingskriteriet og dens betydning i vurderingen, samt hvilken betydning innsatskomponenten har for motivasjonen for faget. Datamaterialet har blitt hentet gjennom kvalitative intervjuer med åtte 10.klasseelever fra to forskjellige ungdomsskoler. Datamaterialet har blitt drøftet med utgangspunkt i tidligere forskning, styringsdokumenter, summativ og formativ vurdering og motivasjonsteorier.

Fra et elevperspektiv ser det ut til at det er manglende informasjon fra lærerens side om hvordan elevene blir vurdert i kroppsøvfingsfaget. Studiens funn viser at elevene blir lite involvert i vurderingsarbeidet og at elevene oppfatter hva som blir vektlagt i vurderingen forskjellig. I denne studien er alle elevene innforstått med at innsats skal telle på karakteren, men ingen kunne gjenfortelle hvilke kompetansemål de ble vurdert etter. Faktisk var de uvitende om at kompetansemålene er grunnlaget for vurderingen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Et videre interessant funn er deres opplevelse av å kun bli vurdert etter noen av kompetansemålene i læreplanen. Dette gir en indikasjon på at elevene får en sluttvurdering som avviker fra lovverket. Et annet funn som også avviker fra lovverket er elevenes rett til elevsamtale en gang i halvåret med faglærer eller kontaktlærer om forhold knyttet til kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Studien avslører at kun noen av elevene har hatt elevsamtale med lærer og at dette kun har blitt gjennomført nå i 10.klasse.

Informantene er enige om innsatsbegrepets innhold og flere av elevenes begrepsforklaringer går overens med utdanningsdirektoratets beskrivelse av begrepet. Innsats blir assosiert med «det å ikke gi opp», «være positiv til faget» og «gjøre så godt en kan». Det kommer frem at innsats i liten grad blir assosiert med å samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Elevenes gjenfortelling av hva læreren legger i innsats og hvordan de selv definerer begrepet, gir en indikasjon på at innsatsbegrepet har en smal

forståelse fra et elevperspektiv. Det er derfor vanskelig å konkludere med om elevene vet hvordan læreren vurderer deres innsats i praksis.

Gjennom studien kommer det frem at elevene har en positiv oppfatning av at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Flere av elevene gir uttrykk for at det er vanskelig å være god i alle idretter og ser derfor på innsatskriteriet som en motiverende faktor til å få en bedre karakter. Samtidig opplever de det rettferdig ovenfor alle elever. Dette begrunner de med at elever har mulighet til å oppnå en god karakter i faget enn det prestasjonen i seg selv skulle tilsi. I tillegg må høyt-presterende elever yte innsats for å oppnå toppkarakter. Noen av informantene mener dette er positivt i forhold til klasse miljøet. Elevene er enige i at høy innsats vil teller positivt på karakteren. Videre kan studien vise til et eksempel på hvordan lav innsats påvirker karakteren i negativ retning. Dette fikk en av informantene erfare i forrige skoleår, hvor han selv mener dårlig innsats påvirket karakteren.

For å kunne svare på det fjerde forskningsspørsmålet «hvordan opplever elevene at innsatskomponenten påvirker motivasjonen for faget?» har jeg innhentet informasjon om ulike atferdsmønstre elevene foretar seg i undervisningen.

Elevenes atferdsendring når læreren observerer dem er et interessant funn i studien. Noen elever gir uttrykk for at de yter høyere innsats når læreren ser på. I tillegg kan jeg ut i fra resultatet anta at elevene yter høyere innsats når de holder på med aktiviteter de liker. Dette gir en indikasjon på at motivasjonen for faget blir påvirket av både innsatskomponenten og den indre motivasjonen elevene har for aktiviteten i seg selv. Oppgaven har sett på flere faktorer som kan spille inn på elevenes motivasjon for faget. Studiens funn tyder på at informantene i denne studien tør å være seg selv og utfordre seg selv i et mestringsorientert miljø. Selv om flere av elevene gir uttrykk for at de er opptatt av å vinne, kan en anta at elevene har forstått at samarbeid og inkludering er en viktig faktor i faget.

Studien kan på en måte poengtere at innsatskomponenten påvirker motivasjon for faget. Elevene er klar over at ytelsen av innsats vil kunne påvirke hvilken karakter de får. God ytelsen av innsats vil gagne positivt på karakteren. Allikevel skal en være forsiktig med å konkludere at elevenes motivasjon for faget kun blir styrt av innsatskomponenten. Resultatet viser nemlig at informantene stort sett er positive til faget og dens egenart.

5.1 Begrensninger ved studien

I denne studien er den største begrensningen mest sannsynlig utvalget. En kan diskutere i om utvalget er representativt da utvalget består av 8 elever og utvalgsstrategien var strategisk. Et større utvalg kunne ført til større datamateriale og styrket oppgavens resultater. Ettersom alle informantene har karakter 4, 5 eller 6 kunne en bedre fordeling på karakterskalaen hatt betydning for resultatet. Resultatene kan nok derfor ikke generaliseres til alle 10.klasselever på ungdomsskolen. Avslutningsvis kan man konkludere med at denne studien rapporterer noen nye funn, selv om mer forskning er nødvendig for å undersøke hvorvidt resultatene kan reproduseres.

5.2 Veien videre

Denne masteroppgaven har sett på elevvurdering fra et elevperspektiv. Videre kunne det vært interessant og sett på om elever og lærere har samme oppfatning om vurdering i kroppsøvningsfaget. Er det samsvar mellom elevenes oppfatning og lærere?

6.0 Referanseliste

- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). "Det er lett å se hvem av dere som har god innsats"
Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving –problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I K. Steinsholt & G. K. Pedersen (Red.), *Aktive liv* (s.233-254). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Baghurst, T. (2014). Assessment of Effort and Participation in Physical Education. *Physical Educator*, 71(3), 500-508. Hentet fra https://www.academia.edu/22452196/Assessment_of_Effort_and_Participation_in_Physical_Education
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3.utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers' Grading Practices: Meaning and Values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123-142. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1993.tb01070.x>
- By, I., Nygaard, R., & Strømskag, N. (1998). *Kroppsøving på grunnskolens ungdomstrinn. En veiledning for vurdering med og uten karakter*. Oslo: Eksamenssekretariatet.

- By, I. -Å. (2015). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring* (2.utg). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M (2000). The "what" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gamlem, S. M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget*. (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assesment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2).
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.749212>
- Gjertsen, Å. H. (2015). *Det her gjør jeg bare for å få en karakter*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Nord-Trøndelag, Trondheim
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Hentet fra <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2009). Hva menes med elevvurdering? I E.K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering: en metodebok for lærere* (s. 6-11). Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

- Høihilder, E. K (2011). Egenvurdering. I E.K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering: metodebok for lærere i grunnskolen* (2.utg, s. 17- 18). Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Høines, J. H. (2009). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet: tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevvurdering*. Haugesund: Vormedal Forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvfingsfaget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2.utg.) Oslo: Unipub.
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H., & Anderssen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge: resultater fra en kartlegging i 2011* (Helsedirektoratet rapport IS -2002). Oda: Helsedirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Leirhaug, P.E. (2013). Hvorfor innsats i kroppsøving? Hvorfor skal innsats telle ved vurdering og karaktersetting i kroppsøving, når det ikke gjør det i andre fag? *Kroppsøving*, 2013(3), 2

Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug P.E., & Nelvik. I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet fra <https://docplayer.me/2993589-Kroppsøving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsøving-idar-lyngstad-lederlene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>

Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, Publishers.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/3302/5ae403ab6a3c3a44fc5b69d539cb26133aa3.pdf>

Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Vurderingspraksis: Beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Nygaard, C. (2005). *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvningsfaget? *Paper til kurset "Philosophy of sciene with ethics" ved Universitet i Stavanger, Våren 2010.*

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I J. E. Ingebrigtsen & H. Sigmundsson (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 60-61). Oslo: Universitetsforlaget.

Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviors and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
DOI:0.1080/00313830701485551

Palm, T. A. (2014). *Assessing with Foucault. A Chritiacl Stydy of Assessment in Physical Education* (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Prøitz, T.S. & Borgen, J.S (2010). *Rettferdig standpunkt vurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen* (NIFU STEP rapport 16/2010). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279131/NIFUrapport2010-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Randall J. & Engelhard G. (2010). Examining the grading practices of theachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1372-1380. DOI: 10.1016/j.tate.2010.03.008

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Turøy, I. (2012). Nye vurderingskriterier i kroppsøving fra 2012. *Kroppsøving*, 2012 (6), 20-21

Uldalen, I. (2016). *Fått som fortjent? Læreres setting av standpunktkarakter i kroppsøving* (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.

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

Øyehaug, H.K. (2016). «Innsats» i kroppsøving i ungdomsskolen. *Ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar om innsatsforskrifta i kroppsøving* (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th edition). California, USA: Mayfield Publishing Company.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Endringer i faget kroppsøving (Udir-8-2012)*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>

Utdanningsdirektoratet (2015c). *Forskrift til opplæringslova. § 3-12. Halvårsvurdering i fag for elever*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_4

Utdanningsdirektoratet (2015d). *Kroppsøving- veiledning til læreplan*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>

Utdanningsdirektoratet (2015e). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet (30.07.2015f). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet (2016a). *Forskrift til opplæringslova. § 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_4

Utdanningsdirektoratet (2016b). *Forskrift til opplæringslova. § 3-1. Rett til vurdering*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_4

Utdanningsdirektoratet (2016c). *Forskrift til opplæringslova. § 3-11. Undervegsvurdering*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_4

Utdanningsdirektoratet (2016d). *Forskrift til opplæringslova. § 3-12. Egenvurdering*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_4

Utdanningsdirektoratet (2016e). *Forskrift til opplæringslova. § 3-17. Sluttvurdering i fag.*

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

Utdanningsdirektoratet (11.04.2018). *Standpunktvurdering.* Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til rektor

Oda Aasheim

Djupadalskroken 55B

4046 Hafrsfjord

Dato:

Kjære rektor ungdomsskole.

Forespørsel om å få gjennomføre en intervjuundersøkelse om elevers erfaringer og opplevelse med vurdering i kroppsøvfingsfaget.

Mitt navn er Oda Aasheim. Jeg er masterstudent i utdanningsvitenskap- profil idrett ved Universitetet i Stavanger, og i skoleåret 2018/2019 skal jeg skrive en masteroppgave med temaet vurdering i kroppsøving.

I dette prosjektet ønsker jeg å ha spesielt fokus på hvordan elever opplever at innsatskriteriet blir tatt hensyn til i vurderingen i kroppsøvfingsfaget.

Ved denne henvendelsen ønsker jeg å be om din tillatelse til å rekruttere noen av dine elever på 10.trinn. Et av kriteriene for å kunne ta del i studiet er at eleven har fylt 16 år. Hvis du gir klarsignal vil jeg videre ta kontakt med kroppsøvfingslærerne ved din skole som kan hjelpe meg med å komme i kontakt med aktuelle elever.

For eleven innebærer undersøkelsen et intervju av den enkelte på omkring 30 minutter. Intervjuet vil bli gjennomført ved hjelp av en intervjuguide og bli tatt opp på digital lydfil. Intervjuguiden er bygd opp rundt undersøkelsens hovedtemaer som er erfaringer med kroppsøvfingsfaget, vurdering i faget og innsats som motivasjonsfaktor. Intervjuet vil bli transkribert, bearbeidet og fortolket av meg. Undersøkelsen er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Det er frivillig å delta og eleven kan når som helst trekke seg uten å oppgi videre grunn. All datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt, og i samsvar med bestemmelser om personvern. Det transkriberte datamaterialet vil ikke inneholde direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. Lydfilen slettes ved prosjektslutt senest juli 2019, og datamaterialet vil da være

anonymisert. Elevene som ønsker å delta i prosjektet skriver under på en samtykkeerklæring før intervjuet starter. De vil få opplysninger om at de når som helst har mulighet til å trekke seg og at deltakelse ikke vil få noen konsekvenser for dem i forhold til kroppsøvlingslærer og kroppsøvlingsfaget.

Tidspunktet for intervjuet er januar/februar/mars 2019, og vil fortrinnsvis bli gjennomført på skolen et tidspunkt det er gunstig for eleven.

Jeg håper det er interesse for å delta i dette prosjektet ved din skole og håper på en positiv og rask tilbakemelding på mail til meg: aasheim.oda@gmail.com

Med vennlig hilsen

Oda Aasheim

Masterstudent ved Universitetet i Stavanger

Utdanningsvitenskap – profil Idrett

E-post: aasheim.oda@gmail.com

Tlf: 99475165

Veileder:

Atle Mjåtveit

E-post: atle.mjaatveit@uis.no

Tlf: 51833465

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til kroppsøvlingslærer

Oda Aasheim
Djupadalskroken 55B
4046 Hafrsfjord

Dato:

Kjære kroppsøvlingslærer ved ungdomsskole.

Forespørsel om å få gjennomføre en intervjuundersøkelse om elevers erfaringer og opplevelse med vurdering i kroppsøvlingsfaget.

Mitt navn er Oda Aasheim. Jeg er masterstudent i utdanningsvitenskap- profil idrett ved Universitetet i Stavanger, og i skoleåret 2018/2019 skal jeg skrive en masteroppgave med temaet vurdering i kroppsøving.

I dette prosjektet ønsker jeg å ha spesielt fokus på hvordan elever opplever at innsatskriteriet blir tatt hensyn til i vurderingen i kroppsøvlingsfaget.

Ved denne henvendelsen ønsker jeg å be om din tillatelse til å rekruttere noen av dine elever på 10.trinn. I utgangspunktet ønsker jeg å intervju 4 elever, 2 gutter og 2 jenter. Et av kriteriene for å kunne delta i studien er at eleven har fylt 16 år. Som kroppsøvlingslærer vil opplysninger om dine vurderingsvalg bli drøftet ut i fra elevenes syn. Videre vil ikke disse opplysningene kunne identifisere deg som tredjeperson.

For eleven innebærer undersøkelsen et intervju av den enkelte på omkring 30-40 minutter. Intervjuet vil bli gjennomført ved hjelp av en intervjuguide og bli tatt opp på digital lydfil. Intervjuguiden er bygd opp rundt undersøkelsens hovedtemaer som er erfaringer med kroppsøvlingsfaget, vurdering i faget, innsats som motivasjonsfaktor. Intervjuet vil bli transkribert, bearbeidet og fortolket av meg. Undersøkelsen er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Det er frivillig å delta og eleven kan når som helst trekke seg uten å oppgi videre grunn. All datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt, og i samsvar med bestemmelser om personvern

Det transkriberte datamaterialet vil ikke inneholde direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. Lydfilen slettes ved prosjektslutt senest juli 2019, og datamaterialet vil da være anonymisert. Elevene som ønsker å delta i prosjektet skriver under på en samtykkeerklæring før intervjuet starter. De vil få opplysninger om at de når som helst har mulighet til å trekke seg og at deltakelse ikke vil få noen konsekvenser for dem i forhold til kroppsøvingslærer og kroppsøvingsfaget.

Tidspunktet for intervjuet er januar/februar/mars 2019, og vil fortrinnsvis bli gjennomført på skolen et tidspunkt det er gunstig for eleven.

Jeg håper det er interesse for å delta i dette prosjektet ved din skole og håper på en positiv og rask tilbakemelding på mail til meg: aasheim.oda@gmail.com

Med vennlig hilsen

Oda Aasheim

Masterstudent ved Universitetet i Stavanger

Utdanningsvitenskap – profil Idrett

E-post: aasheim.oda@gmail.com

Tlf: 99475165

Veileder:

Atle Mjåtveit

E-post: atle.mjaatveit@uis.no

Tlf: 51833465

Vedlegg 3: Intervjuguide

Presentasjon av meg selv: Utdanner meg til å bli kroppsøvingslærer, jobber på en videregående skole. Har jobberfaring fra ungdomsskolen tidligere. Skal skrive en masteroppgave om vurdering i kroppsøvingsfaget med hovedvekt på elevers syn på innsats.

Tema: Jeg ønsker å finne ut av dine erfaringer, synspunkter og meninger omkring vurdering i kroppsøving. Hvordan mener du at læreren din vurderer deg, hvordan informasjon får du vedrørende hvordan vurderingen foregår osv.

Intervjuet: For å unngå avbrytelser og bruke tid på å notere underveis vil samtalen bli tatt opp på lydbånd, slik du har blitt informert om tidligere. Jeg vil igjen påpeke at all informasjon blir anonymisert. Jeg har også selvfølgelig taushetsplikt (sørge for at eleven vet hva det betyr). Deltakelsen er frivillig og du kan når som helst trekke deg uten videre grunn.

Har du noen andre spørsmål? ... Hvis ikke starter vi intervjuet og lydopptaket nå..

Bakgrunnsinformasjon:

Klasse/ alder:

Kjønn:

Hvor fysisk aktiv er du utenom kroppsøvingsfaget?

Hvor godt liker du faget?

Hvilken karakter fikk du ved sist karaktersetting?

Tema 1: Opplæringsloven

1. I hvilken grad blir du informert om hva som er målet for opplæringen?
2. I hvilken grad blir du informert om hva som blir vektlagt i vurderingen av din kompetanse?

Underveisvurdering

3. Hvordan opplever du å få underveisvurdering i forhold til din kompetanse?

- Du som elev har rett til en samtale om din utvikling en gang i halvåret, blir dette gjennomført? Hvor ofte blir dette gjennomført?
- Når hadde du sist undervisvurdering i form av en elevsamtale med kroppsøvlingslæreren din?
- Hvilket utbytte har du av undervisvurdering?

Egenvurdering

4. Vurderer du deg selv i faget?
 - Hvordan?
 - På hvilken måte opplever du at egenvurderingen gjør deg bevisst rundt egen læring?
 - Hvordan bidrar denne prosessen med å gjøre deg bevisst på egen kompetanse og hvilke områder som må forbedres?

Halvårsvurdering

5. Hva er hensikten med halvårsvurdering?
6. Hva forteller denne karakteren deg?

Tema 2: Læreplanen

Kompetansemålene er det undervisningen i faget skal ha som mål å lære deg

1. Kan du beskrive de kompetansemålene du kjenner til?
2. Hvordan har du blitt gjort kjent med kompetansemålene i faget? (Skriftlig, muntlig, i timen?)
3. Hvilke kompetansemål opplever du blir vektlagt i vurderingen?
 - Vise kompetansemålene etter 10.årstrinn.
 - Har dere teoritimer?
4. Opplever du at innsatsen teller like mye i alle kompetansemålene eller er det forskjeller her?
Komme med eksempler?

Måloppnåelse

1. Hvordan blir du vurdert i kroppsøving?
2. Hvilke vurderingskriterier blir vektlagt i vurderingen?
 - På hvilken måte blir du informert om disse kriteriene?

3. Opplever du at kriteriene teller like mye? Eller opplever du forskjeller her? Teller et kriterium mer enn en et annet?
4. Er læreren din åpen i forhold til hvordan han vurderer deg?
5. Hvilke tilbakemeldinger får du av læreren din med tanke på forbedringsområder?

Tema 3: Innsats

1. Hva legger læreren din i innsatsbegrepet?
 - Får du informasjon om dette på forhånd?
 - Vet du hvilke forventninger læreren din har til innsatsen din?
2. Hva er innstas for deg i kroppsøving?
3. Hva gjør du for å yte høy innsats?

Innsats som et vurderingskriteriet

4. Hva synes du om at innsats er en del av vurderingskriteriet?
 - Hvilke fordeler og ulemper ser du med dette?
5. Når yter du god innsats/ dårlig? Hvorfor
6. Har du noen eksempler der innsatsen har gagnet deg positivt og eller negativt i vurderingen?

Tema 4: Motivasjon

Elevenes syn på innsatskriteriet som en motivasjonsfaktor

1. I hvilken grad blir du motivert av at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget?

Bakgrunnsforståelse for hvorfor de vil yte innsats

2. Hvilken innstilling har du til å mestre ulike oppgaven/ aktiviteter i kroppsøvfingsfaget?
3. Føler du at undervisningen er tilpasset deg?
4. Hvordan tar du fatt i en oppgave/aktivitet som du tidligere ikke har mestret? Spiller lærerens rolle noe inn? Hva gjør deg mer «trygg»?
5. I hvilken grad sammenlikner du deg selv med de andre elevene i klassen?
 - Når du står ovenfor en oppgave, så ser du at en elev som er antatt «bedre» enn deg, mestrer denne oppgaven- hvilken innstilling går du inn for å mestre denne oppgaven? Hva tenker du? «dette klarer ikke jeg..» «dette klarer jeg». Og motsatt?

6. På hvilken måte føler du at du selv lykkes i kroppsøvingsfaget?
 - Kan du beskrive hvordan miljøet er i kroppsøvingstimene?
 - Tør du å være deg selv og utføre oppgaver selv om du kanskje ikke vil lykkes ved første forsøk?
7. På hvilken måte føler du tilhørighet i kroppsøvingsfaget?
8. Får du ta del i valg som skal tas i forhold til aktiviteter dere skal ha?
9. Begrepet autonomi handler om opplevelsen av å ha valgfrihet og kontroll over det vi gjør og hvordan vi gjør det. Behovet for autonomi blir definert som individets behov for å oppleve eierskap over egen atferd og følelse av frihet. Hvordan opplever du dette i kroppsøvingsfaget?

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elev

Hei elev!

Dato:

Informasjon til å delta i et intervju om elevers erfaringer med vurdering i kroppsøvfingsfaget i ungdomsskolen.

Mitt navn er Oda Aasheim. Jeg er masterstudent i utdanningsvitenskap- profil idrett ved Universitetet i Stavanger, og i skoleåret 2018/2019 skal jeg skrive en masteroppgave med temaet vurdering i kroppsøving.

Som kommende kroppsøvfingslærer på ungdomsskolen ønsker jeg å finne mer ut av 10.klasseelevers erfaringer og opplevelser med vurdering i kroppsøvfingsfaget. Det er derfor ønskelig å innhente informasjon fra 8-10 elever for å belyse dette temaet.

Dersom du velger å delta i prosjektet, vil det bli gjennomført et intervju på rundt 30- 40 minutter. Spørsmålene ønsker å fremme din mening om at innsats er den del av vurderingskriteriet i faget. Hva er innsats for deg i kroppsøvfingsfaget? Opplever du at innsatsen din i kroppsøvfingstimene blir tatt hensyn til i vurderingen? Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, hvor jeg senere vil overføre samtalen til et skriftlig dokument. All data vil bli anonymisert slik at informasjon, dine meninger og synspunkter ikke vil kunne tilbakeføres til deg og din skole. Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Videre kan du få utlevert en kopi av intervjuet hvis dette er ønskelig. Tolkning og bearbeiding av intervjuet vil bli gjort av meg. Jeg og min veileder har taushetsplikt noe som betyr at vi ikke kan dele informasjon og opplysninger videre til andre. Prosjektet er meldt inn til NSD.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 11.juni 2019. Lydfilen og annet datamateriale vil bli slettet ved prosjektets slutt. Jeg vil poengtere at din deltakelse ikke vil få konsekvenser for deg i kroppsøvfingsfaget. Intervjuet vil foregå på et tidspunkt som passer for deg i skoletiden i januar/februar/ mars 2019. Nærmere tidspunkt vil vi avtale nærmere.

Hvis du har spørsmål, bare ta kontakt med meg eller veileder:

Atle Mjåtveit: epost: atle.mjaatveit@uis.no / Tlf: 51833465

Oda Aasheim: epost: aasheim.oda@gmail.com / Tlf: 99475165

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:

Atle Mjåtveit og Oda Aasheim

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**I hvilken grad opplever elever at innsatsen blir tatt hensyn til i vurderingen i kroppsøvningsfaget?**», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 11. juni

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

I hvilken grad opplever elever i 10.klasse at innsats blir tatt hensyn til i vurderingen i kroppsøvfingsfaget?

Referansenummer

193996

Registrert

12.12.2018 av Oda Aasheim - O.Aasheim@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Atle Mjåtveit, atle.mjaatveit@uis.no, tlf: 51833465

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Oda Aasheim, aasheim.oda@gmail.com, tlf: 99475165

Prosjektperiode

01.01.2019 - 11.06.2019

Status

07.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

07.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 07.02.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.