

BACHELOROPPGÅVE

"Eg tolkar læreplanen slik eg meiner den bør tolkast"

Vurdering av læring i kroppsøving

- frå eit lærarperspektiv

Kva legg kroppsøvlingslærarane til grunn for sluttvurderinga i 10. klasse?

av

Kristina Loftesnes

Kandidatnummer 102

"I interpret the curriculum the way I think it should be interpreted"

Assessment of learning in physical education

- from a teacher's perspective

Bacheloroppgåve i grunnskulelærerutdanning 5.-10

PE379

Mai 2014

Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage ("Eg tolkar læreplanen slik eg meiner den bør tolkast" Vurdering av læring i kroppsøving – frå eit lærarperspektiv) dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar.
Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

Kandidatnummer 102 - Kristina Loftesnes

JA

NEI

Innholdsliste

INNLEIING	1
TEMA.....	1
BAKGRUNN OG FØREMÅL	2
PROBLEMSTILLING.....	2
SENTRALE OMGREP	2
<i>Vurdering av læring</i>	2
<i>Innsats</i>	3
<i>Kompetanse og dugleikar</i>	3
<i>Elevføresetnader</i>	3
TEORI	4
TIDLEGARE FORSKING	4
LÆREPLAN	5
VURDERING I LÆREPLANEN - EIT HISTORISK PERSPEKTIV	5
<i>Mønsterplan av 1987 (M-87)</i>	6
<i>Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen av 1997 (L-97)</i>	6
<i>Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK-06)</i>	6
<i>Læreplan i kroppsøving i Kunnskapsløftet (LK-06) etter 01.08.2012</i>	7
<i>Lokalt læreplanarbeid</i>	8
<i>Oppsummering</i>	9
METODE	9
FORSKINGSDESIGN	9
KVALITATIV METODE.....	9
UTVAL.....	10
PROSEDYRE FOR INNSAMLING AV EMPIRI.....	10
<i>Det kvalitative forskingsintervjuet</i>	10
ETISKE OMSYN	11
KRITISK REFLEKSJON.....	11
<i>Reliabilitet og validitet</i>	11
FUNN	12
INNSATS OG ELEVFØRESETNADAR.....	13
<i>Innsats</i>	13
<i>Føresetnader</i>	13
DUGLEIKAR	13
<i>Kva dugleikar ser kroppsøvingslærarane etter hjå elevane?</i>	13
<i>Kvifor blir testing nytta i kroppsøving?</i>	13
KARAKTERSETJINGA	14
<i>Sluttvurderinga</i>	14
<i>Vektlegging av innsats og dugleikar</i>	14
LÆREPLANVERKET KUNNSKAPSLØFTET 06	14
<i>Korleis nyttar kroppsøvingslærarane LK-06 i praksis?</i>	14
<i>Kva meiner kroppsøvingslærarane om handlefridomen?</i>	15
LOKALE LÆREPLANAR	15

DISKUSJON: DRØFTING OG TOLKING AV FUNN.....	15
INNSATS OG ELEVFØRESETNADAR.....	16
DUGLEIKAR	16
KARAKTERSETJINGA	17
<i>Vektlegging av innsats og dugleikar.....</i>	<i>17</i>
LÆREPLANVERKET KUNNSKAPSLØFTET 06	18
LOKALE LÆREPLANAR	18
OPPSUMMERING	19
AVSLUTNING.....	19
KONKLUSJON.....	19
FORSKINGA SITT BIDRAG	20
<i>Diskusjon av funn i forhold til tidlegare litteratur</i>	<i>20</i>
<i>Vidare implikasjonar.....</i>	<i>20</i>
KJELDELISTE	21
SKRIFTLIGE KJELDER	21
ELEKTRONISKE KJELDER	23
VEDLEGG 1: FØRESPURNAD OM DELTAKING I FORSKINGSPROSJEKT	25
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	26

Innleiing

Tema

Vurdering i kroppsøving skil seg frå vurdering i andre fag på fleire måtar. Etter endringane i læreplanverket for Kunnskapsløftet 06 (LK-06) er det forskriftfesta at innsats skal utgjere ein del av den endelege karakteren. Kor mykje innsatsen skal telja er ikkje forskriftfesta, så det blir opp til kvar enkelt kroppsøvingslærer å drøfta, avvega og avgjera kor stor utteljing den skal ha for karakteren (Brattenborg & Engebretsen, 2013:208). Eleven sine individuelle føresetnadar er innarbeidd i kompetansemåla. Når eleven sine føresetnadar er ein del av kompetansemåla, vil dei bli trekt inn i vurderinga (Utdanningsdirektoratet, 2012). Kunnskapsløftet er ein kompetansebasert læreplan. I vurderinga ser ein generelt på i kva grad eleven når kompetansemåla i læreplanen, meir konkret ser ein på eleven sine kunnskar, dugleikar, innsats og haldningar (Brattenborg & Engebretsen, 2013:197). Det føreligg i dag ingen vegleiande eller styrande direktiv på korleis ein skal vekta dei overordna kriteria i kroppsøving (Vinje, 2008:12).

Føremålet med innføringa av LK-06 var å bruke læreplanen som eit sentralt styringsdokument for å nå målet: *å kunne gje alle elevar, uansett geografisk og sosial bakgrunn, eit likeverdig skuletilbod.*

Likeverdig opplæring skal dekkje alle sider ved opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Læreplanens retningslinjer for undervisning er ofte vide og vage, som kan føre til at det blir ulikskapar i vurderingspraksisen i Noreg. Vinje (2008) skildrar ulik bruk av vektlegging og kriterier som eit hinder mot ein rettferdig vurderingspraksis.

Standpunktkarakteren på 10. steg dannar grunnlaget for rangering av elevane sine prestasjonar i opptaket til vidareopplæring. Dette er vurderinga sin sorterings- og utvalsfunksjon. Vurderinga skal tilfredsstilla både elevane sitt behov for likeverdig behandling og samfunnet sitt behov for riktig plassering av elevane. Vurderingane må vera samanliknbare. Retningslinjene må vera klare, eintydige og forståelege. I tillegg må dei vera forpliktande, slik at alle elevar som kjemper om dei same skuleplassane, blir vurdert ut i frå dei same vurderingsformene (Brattenborg & Engebretsen, 2013:207). To elevar som går på ulike skular, men som får lik karakter, må få karakteren på likt grunnlag (Imsen, 2006). Læreplanen styrer nok, men ved analyse og tolking viser den seg å kunne styra i ulike retningar (Engelsen, 2006:21). Noko som kan tyda på at retningslinjene i LK-06 ikkje er klare og eintydige nok, slik at den kan tolkast i ulike retningar, også då det gjeld vurdering.

Bakgrunn og føremål

Vurderingsarbeidet i skulen er både fagleg og menneskeleg sett det vanskelegaste for lærarane (Lysne, 1999:34). Vurderinga må fanga opp breidda av elevane sin kompetanse. Mangelen på konkretisering av vektlegging av vurderingskriteria kan skapa grobotn for ulike vurderingspraksisar. Det blir opp til kvar enkelt skule, eller lærar å tolka læreplanen for så å utarbeida seg ein lokal læreplan i faget. Store nasjonale skilnadar kan truga elevane sitt krav om likeverdig vurdering. Frå Elevorganisasjonen har man i fleire år hevda at vurderinga i norsk skule er for vilkårleg. Elevane har difor ytra ynskje om ein meir rettferdig elevvurdering (Hopfenbeck et. al., 2009:4). Føremålet med denne oppgåva er å få ei djupare innsikt i og forståing for tre kroppsøvlingslærar sin vurderingspraksis for standpunktkarakteren i faget i 10. klasse, med hovudvekt på vektlegging av innsats og dugleikar i karaktersetjinga. Gjennom forskinga vil eg avdekkje om det er store lokale skilnadar i vurderingspraksisen til dei ulike kroppsøvlingslærarane.

Problemstilling

Kva legg kroppsøvlingslærarar til grunn for sluttvurderinga i 10. klasse?

Korleis tolkar og praktiserer kroppsøvlingslærarar på 10. trinn Kunnskapsløftet, då det gjeld vektlegging av innsats og dugleikar i karaktersetjinga?

Sentrale omgrep

Omgrep er ofte fleirtydige og blir oppfatta ulikt av forskjellige menneske. Sentrale omgrep i eit studie krev konkretisering (Dalland, 2012:132). I følgjande avsnitt vil sentrale omgrep og definisjonar for denne oppgåva bli presentert.

Vurdering av læring

Vurdering er eit omfattande omgrep, og blir ofte delt i to, i vurdering for læring og vurdering av læring. Omgrepet blir brukt når man skal ta føre seg ei verdisetting av menneskelege prestasjonar som blir gjort i høve til mål og standardar (Lysne, 1999). Denne oppgåva omhandlar elevvurdering, som utgjer all vurdering av elevane sitt arbeid, i form av vurdering av læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013:197). Definisjonen av sluttvurderinga som oppgåva byggjer på er:

Dei summative vurderingane som blir gjort av lærarar, er ein prosess der lærarar hentar informasjon om kompetansen til elevane på ein planlagt og systematisk måte, med det føremål å vurdere elevar sin kompetanse basert på deira profesjonelle skjønn og å rapportera resultatata til elevane.

(Slemmen, 2010:72)

Summativ vurdering blir også kalla vurdering av læring, og omfattar formell vurdering som blir nytta om standardiserte vurderingsordningar som blir forskreve av myndigheitene. Den blir gjennomført etter forskrift og angir ved karaktersymbol ein elev sitt mestringsnivå i eit bestemt fag på eit gitt tidspunkt, målt i høve til læreplan og kjend målestokk på eit bestemt felt (Lysne, 1999:11).

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2014a) Sluttvurderinga skal ha samanheng med undervegsvurderinga, men eit skilje er om det skal leggjast vekt på lærings- og arbeidsprosessen, eller om det er sluttresultata som skal telja (Imsen, 2009:350).

Likeverdig og rettferdig vurdering

Læraren skal i sluttvurderinga oppnå ein størst mogleg likebehandling av elevane. Eit kvalitetskriterium er objektivitet (Bergem, 2010:90). Likeverdig vurdering inneber i skulekontekst at målestokken som nyttast i vurdering, er den same for alle elevar: *ein karakter i ein klasse skal tilsvara den same i ein anna klasse*. Ei rettferdig karaktersetjing inneber at *den karakteren ein elev har fått i eit bestemt fag, skal visa elevens kompetanse, som svarar til vurderingskriteria for karakteren* (Annerstedt, 2010:236-237).

Innsats

Innsats blir i LK-06 definert som at eleven prøver å løysa faglege utfordringar etter beste evne utan å gje opp, viser sjølvstende og utfordrar eigen fysiske kapasitet. Det inneber at eleven samarbeider med andre og bidreg til at andre lærer i faget. Eleven viser innsats også når den fortset å prøver, sjølv om det ikkje gir resultat i prestasjon eller dugleiksutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Kompetanse og dugleikar

Kompetanse kjem frå den latinske termen *competentia* som tyder dugleik eller dyktigheit (Lysne, 1999:16). I Kunnskapsløftet er kompetanse forstått som evna til å møte ei kompleks utfordring, eller utføra ein kompleks aktivitet eller oppgåve (Utdanningsdirektoratet, 2012). I L-97 vart summen av dugleikar, innsats og kunnskap sett på som den samla kompetansen til eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2010:193).

Elevføresetnadar

Eleven sine føresetnadar har utspring i både individuelle og miljømessige høve. Ein del av dei er elevane sitt modnings- og utviklingsnivå fysisk, motorisk og psykisk, samt deira evner og moglegheiter til å læra ut frå denne ståstaden. Elevføresetnadar inneber også det elevane har med seg frå erfaringar, opplevingar og interesser, samt kulturell bakgrunn og sosial tilhøyrslø (Brattenborg & Engebretsen, 2013:163-164).

Teori

Teori betyr å sjå på, eller granska noko. I litteraturen kan ein finna teori som kan hjelpa oss i forståinga med det ein har sett, og klargjera eige utgangspunkt. Tidlegare forskning kan også bidra til å forstå problemstillinga. Føremålet er å koma fram til ein enklast og best mogleg treffande skildring av røyndommen (Dalland, 2012:132-134).

Tidlegare forskning

Det eksisterer ein del tidlegare forskning på feltet. I 2009 initierte Utdanningsdirektoratet eit landsomfattande program, kalla *Betre vurderingspraksis*. Bakgrunnen for for initiativet har blant anna vore ulike utgreiingar og evalueringar som har slått fast at det er ein svak vurderingskultur og vurderingspraksis i norsk skule. I analysar gjort i samband med programmet om skulen sine kjenneteikn på måloppnåing, vart det avdekka at lærarar i same fag og på same trinn kunne leggje "lista" for høg og låg måloppnåing svært ulikt. Det vil seie at like prestasjonar blir vurdert ulikt (Hopfenbeck et. al., 2009:4). Det er verdt å merka seg at prosjektet ikkje vart gjennomført i kroppsøving, men det er ymta om at resultatata også kan gjera seg gjeldande der (Jonskås, 2009).

Det kan eksistera ganske ulike vurderingspraksisar sjølv innanfor ein skule. Det er gjennom å utføra konkret vurderingsarbeid i samarbeid med kollegaer at ein lærar får innføring i kva som ligg til grunn for dei ulike karakternivåa (Imsen, 2009). Birkeland og Madssen (1995) har gjennomført ei undersøking som tek opp samanhengen mellom læreplan og lærarane sitt arbeid. Ved nærare analyse av data fann dei ut at det var store skilnadar i den praktiske gjennomføringa av undervisninga, noko som blant anna kunne tilbakeførast til skilnadar i vurderingar av måla sine viktighet og prioriteringar knytt desse. Dette indikerer det same som Osloundersøkinga om vurdering i kroppsøving. I undersøkinga skulle lærarar anslå med prosent korleis dei prioriterte kriteri; dugleik, innsats/samarbeid og kunnskap i karaktersetjinga av elevane. Blant lærarane på ungdomssteget var resultatata følgjande: i forhold til dugleik gjekk spennet frå 15-80%. I forhold til innsats/samarbeid var spennet frå 0-70% og i forhold til kunnskap var spennet frå 15-80% (Vinje, 2008:5).

Annerstedt (2010) skriv at om ein skal gjera sluttvurderinga så påliteleg, rettferdig og likeverdig som mogleg, så stiller det krav til standardiserte forhold, samanliknbarheit objektivitet, distanse, nøytrale bedømmingar og krav til god målteknisk kompetanse. På denne måten er det større sannsyn at ulike elevar med same kompetanse, blir vurdert likt. Vurderingskriteriata er heilt avgjerande for å kunne ta føre seg ein mest mogleg lik og samanliknbar karaktergiving, den må ha grunnlag i *felles* kriterier (Lysne, 1999:241)

Standardisering, likeverdig behandling og rettferdigheit viser seg å vera element som samfunnet ynskjer skal prega karaktersettjninga. Samstundes er det ulike kroppsøvlingslærarar, med ulike interesser og meiningar som fastset standpunktarakteren ut i frå deira profesjonelle skjønn. Leiar i Norsk Lektorlag, Gro Elisabeth Paulsen meiner at det er umogleg å både ha stor lokal fridom når det gjeld vurderingskriterier og faglege krav, samtidig som ein skal halde ein felles nasjonal standard (Paulsen, 2008). Utdanningsdirektoratet si reformhistorie viser at styringsspørsmålet utgjer eit sentralt tema, om makta skal liggje på lokalt eller sentralt nivå (Karseth, et. al., 2013:14).

Læreplan

Ein læreplan er eit forsøk på å kommunisera dei viktigaste prinsippa og eigenskapar ved eit pedagogisk opplegg på ein slik måte at den er open for kritisk gransking, og mogleg å overføra til praksis på ein effektiv måte (Brattenborg & Engebretsen, 2013:29). Engelsen (2006) definerer læreplanen som eit sentralt verkemiddel som gir ei nærare utforming av dei generelle mål som er sett for skulen, og som gir avgjersler om timeplan, faginnhald, arbeidsmåtar og vurdering. Læreplanen har ulike funksjonar. Den fungerer både som eit statleg styringsreiskap, vegleiing overfor elevane og varefakta overfor føresette (Imsen, 2009:197).

I norsk læreplanstradisjon er læreplanar skriftleggjing av skulens pedagogiske program. I denne tradisjonen eksisterer det to plannivå, eit nasjonalt nivå med ein sentral læreplan, og eit lokalt nivå med ein lokal læreplan (Smith et. al., 2009:117). Det finst ikkje nokon standard for korleis ein læreplan skal byggast opp og kva den skal innehalde, men ofte inneheld den fire grunnelement: *mål, faglege innhald, metode, organisering og arbeidsmåtar og vurdering*. Læreplanane for faga gir det faglege felles innhaldet i grunnskulen og er det forpliktande grunnlaget for opplæringa, samtidig som dei gir rom for lokal og individuell tilpassing. Det skal medverke til eit likeverdig grunnlag for vidaregåande opplæring (Imsen, 2009:202).

Vurdering i læreplanen - eit historisk perspektiv

Kroppsøving vart innført som skulefag i 1848, men først i 1936 vart faget obligatorisk for begge kjønn på alle skulane i Noreg. I kroppsøving er grunnlaget for vurdering endra fleire gonger med ulik vektlegging av innsats, haldningar, samarbeidsevne, dugleikar, teori og føresetnadar. Sidan 1848 har skulane hatt fleire forskjellige læreplanar å halda seg til. (Brattenborg & Engebretsen, 2013:15). I denne delen vert det fokusert på den noverande læreplanen LK-06, før og etter endringane i 2012. Det vil også bli greia kort ut om vurdering i kroppsøving i L-97 og M-87. Dette er med grunnlag i dei gjennomførte intervjuja, der den læraren med lengst erfaring har praktisert alle dei tre siste læreplanane.

Mønsterplan av 1987 (M-87)

M-87 var ein retningsgivande rammeplan utan minstekrav. Det vil seie at man anbefalte skulane å halde seg til dei innanfor gjevne rammar. M-87 ga i sterkare grad enn tidlegare læreplanar skulen og lærarane ansvar for å omskapa rammene til røyndom i form av fagleg innhald (Brattenborg & Engebretsen, 2013:22). Dette førte til at det vart utarbeidd lokale læreplanar for ulike fag, men at lærarane hadde avgrensa valfridom (Imsen, 2009:245).

Fleire stadar i Noreg gjorde dei lokale læreplanane kroppsøvingsfaget til eit mykje meir opent fag. Målsettingar, val av innhald, arbeidsmetodar og kriterier for vurdering hadde tidlegare vore informasjon som stort sett vart haldt tilbake av kroppsøvingslærarane. Dette auka eleven og dei føresette si innsikt i kva som vart vektlagt i vurderinga. Summen av dugleikar, haldningar og kunnskapar skulle utgjera karakteren. Læreplanen påpeikte at kunnskapsstoffet i kroppsøvingsfaget i størst mogleg grad skulle knytast til praktiske situasjonar (Brattenborg & Engebretsen, 2013:21-22).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen av 1997 (L-97)

L-97 hadde ein heilt anna form enn dei tidlegare mønsterplanane. Den vart rekna som ein målstyrt læreplan. Målformuleringane var framståande i fagplanane, og planen la klare føringar for innhald, organisering av innhaldet og variert bruk av metodar. Den skulle ha tydelegare læringsmål og klarare definert lærestoff (Brattenborg & Engebretsen, 2013:23-25). Grunna denne målstyringa vart noko av den lokale valfridomen innskrenka. Hovudtanken var at alle elevar på same klasstrinn skulle gjennomgå same fagstoff. Læreplandokumentet var det mest omfattande i Noregs historie, men vart sett på som for ambisiøs, då fagplanen vart for omfattande i høve til tida lærarane hadde disponibelt (Imsen, 2009:220).

L-97 presiserte i stor grad verdien av vurdering, som skulle skje på alle nivå. Skulen skulle vurdere si eiga verksemd, og elevane skulle bli vurderte både med og utan karakter. Vurderinga utan karakter skulle gjerast meir formell. Den skulle vera ein kontinuerleg tilbakemelding til den enkelte elev om sitt læringsarbeid. I faget var det viktig at kvar enkelt elev skulle få opplæring ut i frå sine eigne føresetnadar, men elevføresetnadane skulle ikkje bli tekne omsyn til i vurderinga (L-97, 1996:263). Vurderingsgrunnlaget på ungdomsskulen skulle vera basert på ei tredeling der innsats skulle telja 2/5, dugleikar 2/5 og kunnskapar 1/5 av karakteren. På vidaregåande skulle dei tre kriteria vektast likt (Brattenborg & Engebretsen, 2013:210).

Læreplanverket Kunnskapsløftet (LK-06)

Reforma sitt siktemål var å skapa eit større handlingsrom for lærarane, samstundes som skuleeigar vart gitt eit tydelegare ansvar for oppfølging og kompetanseutvikling (Karseth et. al., 2013:13). LK-06 er ein målrelatert læreplan som er gjeldande for heile grunnopplæringa. Det blir lagt vekt på at

skulen skal fremje sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring, gode læringsstrategiar, elevmedverknad, tilpassa opplæring, samarbeid med heimen og samarbeid med lokalsamfunnet. Nytt med LK-06 er at dei grunnleggjande ferdigheitene, å kunna uttrykkja seg munnleg og skriftleg, å kunna lesa, å kunna rekna og kunna bruka digitale verkty, skal integrerast i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2012). Læreplanar for fag er langt meir kortfatta enn i L-97. Planen skildrar kva elevane skal kunne etter kvart hovudsteg, 4., 7. og 10. steg. (Imsen, 2009:223)

Kunnskapsløftet inneber ei svekking av den sentrale styringa av skulen, auka desentralisering og større lokal handlefridom (Imsen, 2009:224). Skulane og lærarane er gjennom lokalt læreplanarbeid gitt i oppgåve å definera meir konkret innhald i faget, samt velja arbeidsmåtar, læremidlar og tilnærmingar til vurderingsarbeidet (Rønning, 2013:101). Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanen for fag slik dei er fastsette i læreplanverket (Brattenborg & Engebretsen, 2013:201). Vurderinga byggjer på eit målrelatert vurderingsprinsipp, der eleven sin kompetanse vurderast ut i frå mål, og ikkje i forhold til kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2014). I Kroppsøving skal elevane sine dugleikar i faget utviklast som ein kompetanse. Det var kvaliteten på elevane sine dugleikar og kunnskapar som skulle vurderast, samstundes skulle ein ta omsyn til relevante elevføresetnadar. Innsats og haldningar skulle ikkje utgjere ein del av karakteren (Brattenborg & Engebretsen, 2013:25-28).

Ein målrelatert vurdering kan lett koma til å konsentrera seg om samanhengar mellom mål og resultat som er enkle å måla (Engelsen, 2006:127). Læreplanen i kroppsøving møtte mykje motstand. Kroppsøvingslærarane meinte at større vurderingstrykk og dokumentasjonskrav gjekk utover arbeidsgleda. Samstundes såg mange lærarar utfordrande på at innsats ikkje skulle telja i vurderinga, det resulterte i auka bruk av fysisk testing som vurderingsgrunnlag, dette til frustrasjon for både lærarar og elevar (Flagestad, 2012:17, Arnesen (et. al) 2010, 24) Det var også uklårt kva relevante føresetnadar som skulle bli tekne omsyn til i vurderinga. Ein kroppsøvingslærar tolka det slik at 95% av elevane fekk karakteren 5 i faget (Haarberg, 2012:7).

Læreplan i kroppsøving i Kunnskapsløftet (LK-06) etter 01.08.2012

01.08.12 sende Utdanningsdirektoratet ut eit rundskriv om endringar i faget kroppsøving i grunnskulen og vidaregåande opplæring. Kunnskapsdepartementet vedtok blant anna endringar i kompetansemåla, hovudområder og revidert føremål for faget og grunnlaget for vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det mest sentrale i denne oppgåva er endringane i grunnlaget for vurdering.

Det er ikkje lenger forskriftsfesta at elevane sine føresetnadar skal vera ein del av grunnlaget for vurdering, men eleven sine individuelle føresetnadar er innarbeida i kompetansemåla. Det er

forskriftsfesta at eleven sin innsats skal utgjera ein del av vurderingsgrunnlaget, slik kan elever ha moglegheit til å oppnå ein god karakter i faget, tross låg kompetanse og med føresetnadar som gjer det vanskeleg oppnå høg måloppnåing. Det betyr at sluttvurderinga skal uttrykkje både eleven sin oppnådde kompetanse, samt innsatsen til eleven. Vurderingsgrunnlaget er no det same i grunnskulen og i vidaregåande opplæring. Det er ingen reglar for korleis kompetanse og innsats skal vektast, slik som i L-97 (Utdanningsdirektoratet, 2012).

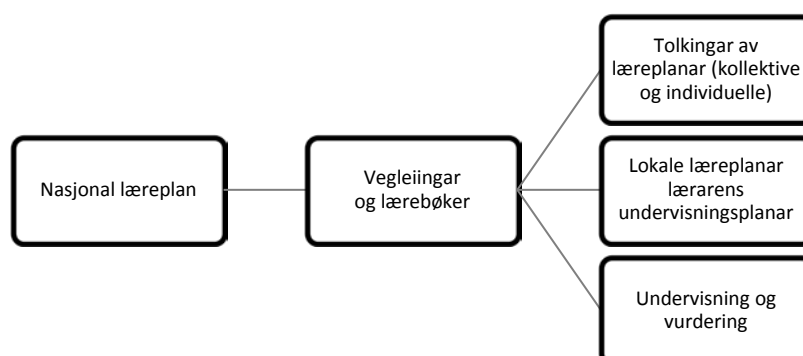
Testing

Kunnskapsløftet medførte skjerpa krav til vurdering (Leirhaug, 2013). Det har vore ein tradisjon i kroppsøvingfaget å nytta ulike typar testar (Utdanningsdirektoratet, 2012). Verken den reviderte læreplanen i kroppsøving, eller forskrift til opplæringslova anbefaler bruk av fysiske testar. Testar i kroppsøvingfaget bør vera kopla til læring (Utdanningsdirektoratet, 2013) Det sentrale i faget er arbeidet med kompetansemåla, og dei tilseier ikkje at eleven skal visa styrke, uthald eller spenst. Omfattande bruk av av resultat basert på testar som eit grunnlag for karaktersetjinga kan strida mot det målrelaterte vurderingsprinsippet. Testing kan derimot vera gunstige i samband med å gje elevane innsikt og erfaring med bruk av ulike testar, og som utgangspunkt for samtalar og refleksjon. Elevane kan dermed sjølv få innsikt i føresetnadane sine ved å vurdere egne testresultat, som eit grunnlag for å utvikla eigen kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Lokalt læreplanarbeid

Læreplanen i kroppsøving gir skulane stort handlingsrom. For å ivareta føremålet med faget, sikra progresjon og breidde i arbeidet med kompetansemåla, bør det utarbeidast ein lokal plan (Utdanningsdirektoratet, 2013). Ut i frå sentralt gitte avgjersler, råd og retningslinjer må lærarane utvikla meir konkrete og detaljerte planar for læringsarbeidet til elevane sine (Englsen, 2006:17). Argumentet er at læreplanane er så vage og generelle at det blir vanskeleg å halda seg til dei for alle som skal tolka og bruka dei i praksis (Imsen, 2009:207). Den lokale læreplanen er også ein måte å oppfylle retten til elevane då det gjeld vurderingsgrunnlaget: *Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse* (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Figur 1: Vegene frå nasjonal læreplan til undervisning i klasserommet. Inspirert frå Imsen (2009) s. 207.



Oppsummering

Reformane har utgangspunkt i ynskje om endringar for å oppnå forbetring, men likeins med tidlegare læreplanar har også den reviderte planen i kroppsøving utfordringar. Kroppsøvingslæraren har framleis mange elevar, og dokumentasjonskravet er framleis høgt og kroppsøving er fortsatt eit lågt prioritert fag, då det gjeld utstyr og utviklingsarbeid. Profesjonelt skjønn er viktigare i vurderinga, samstundes som Elevorganisasjon etterlyser objektive vurderingskriterier (Haarberg, 2012:7).

Metode

Metode, av greske *methodos*, tyder å følgja ein bestemt veg mot eit mål. Samfunnsvitskapleg metode dreier seg om korleis vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale røyndommen, korleis denne informasjonen kan analyserast, og kva den fortel oss om samfunnsmessige forhold og prosessar (Christoffersen & Johannesen, 2012:16).

Forskningsdesign

Forskinga er bygd opp som eit casesdesign. Det er særleg to kjenneteikn ved ein case: *avgrensa merksemd mot den spesielle casen og ein mest mogleg inngåande skildring*. Målet er å finna mykje informasjon om få einingar. Då utgangspunktet for oppgåva er intervju med fleire studieobjekt kan ein seie at det vert nytta eit *fleircasesdesign*. Ved å få djupare innsikt i tidlegare empiri og læreplanar kan ein studera både vurdering i "teorien" og nytta dette som eit supplement til dei kvalitative intervjua. Målet er at analysen, tolkinga og rapporten skal gje lesaren ei forståing av tematikken som er utforska (Christoffersen & Johannessen, 2012:110).

Kvalitativ metode

Ein kan skilja mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode gir data i form av målbare einingar. Kvalitativ metode gir data som må tolkast (Dalland, 2012:112). Kvalitativ forskning byggjer på den grunnleggjande føresetnaden at det eksisterer mange røyndommar, og at forskaren og informantane kan oppfatta røyndommen ulikt. Målet med metoden er å få tak i forskingsinformantane sine perspektiv eller oppfatningar av røyndommen. Dette inneber også at forkinga kan gje oss nokre svar, men ikkje *svaret* (Nilssen, 2012:25).

I studiet vert det nytta ei kvalitativ tilnærming for å svara på problemstillinga. Grunngevinga er at denne metoden får fram det som er spesielt og eventuelt avviklande, då datainnsamlinga føregår i direkte kontakt med feltet (Dalland, 2012). Føremålet er å få ei *forståing* for kva som ligg til grunn for karaktersetjinga til kvar einskild lærar.

Utval

I denne oppgåva vart informantane valt ut med *strategisk utveljing*. Forskaren må tenkje gjennom kva målgruppe som må delta for at han skal få samla naudsynte data. Utgangspunktet for utveljinga er ikkje *representativitet*, men *føremålstenelegheit* (Christoffersen & Johannessen, 2012:50). I studiet nytta eg *kriteriebasert utveljing*, informantar som som oppfyller spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012:51).

Det eksisterte hovudsakleg to kriterium: at kroppsøvingslærarane underviste i kroppsøving på 10. steg og at det var representantar frå ulike skular. Grunngevinga er at vurdering er særskild viktig for elevar på 10. steg, der karakterane dannar grunnlag for inngang til vidaregåande opplæring (Hopfenbeck et. al., 2009:11) og å få innblikk i om det er store skilnader i kva som ligg til grunn for sluttvurderinga hjå dei ulike lærarane. I tillegg var det ynskjeleg med representantar frå begge kjønn og med ulik erfaring. Det kvalitative intervjuet siktar mot å gå i djupna, då er det viktig at ikkje talet informantar er for stort (Dalland, 2012:165). Informantane var to menn og ei kvinne frå ulike skular, og med ulik arbeidserfaring i kroppsøvingsfaget. Dei vert skildra i oppgåva som: *Bob* med 25 års arbeidserfaring frå skule *A*, *Olav* med 8 års arbeidserfaring frå skule *B* og *Anne* med 13 års arbeidserfaring frå skule *C*.

Prosedyre for innsamling av empiri

Det kvalitative forskingsintervjuet

Det kvalitative forskingsintervjuet er ein samtale med ein struktur og eit føremål. Det kvalitative intervjuet opnar for fleksibilitet, og moglegheit for detaljerte skildringar frå informantane. Samtalar er viktige for at menneske skal forstå kvarandre. Målet er å oppnå fyldig og omfattande informasjon om informantane sine erfaringar, tankar og kjensler (Christoffersen og Johannessen, 2012:77).

Intervjuet har som mål å innhenta kvalitativ kunnskap, ikkje å kvantifisera. Målet er ikkje å bedømme eller vurdere, men å *forstå* (Dalland, 2012:156,170). Difor nytta eg det kvalitative forskingsintervjuet.

Eg nytta eit *delvis strukturert intervju* med ein overordna intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, medan spørsmål, tema og rekkjefølgje varierte. Ved å nytta intervju i staden for strukturerte spørjeskjema vil eg gje informantane større fridom til å uttrykkje seg, samstundes om nokon spørsmål er uklare, så kan ein forståleggjera det for informanten. Delvis strukturerte intervju kan gje ein god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012:80).

Intervjuguide

I utarbeidinga av intervjuguiden vil forskaren først identifisera sentrale deltema som inngår i den overordna problemstillinga (Christoffersen & Johannessen, 2012:79). Intervjuguiden i denne oppgåva inneheld fem deltema, som eg meiner er sentrale for å dekkja heilskapen av lærarane sin vurderingspraksis: *Innsats og eleven sine føresetnadar, dugleikar, karakterar, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 06 og den lokale læreplanen* (vedlegg 2). I utarbeidinga av intervjuguiden var det viktig med opne spørsmål, slik at informantane kunne svara utfyllande, samstundes som at den var delvis strukturert slik at den var enkel å analysa (Dalland, 2012:167).

Gjennomføring

Det første som vart gjort var å senda eit infoskriv med *førespurnad om deltaking* til rektorane på dei ulike skulane (vedlegg 1). Rektorane vidareformidla informasjonen til dei aktuelle faglærarane. I forkant av intervju og i utarbeidinga av intervjuguiden vart det gjennomført eit pilotintervju. Testinformanten var ein høgskulelektor som underviser på avdeling for idrettsfag. Målet med intervjuet var å finna ut om spørsmåla var utforma på ein forståeleg måte, eventuelt kva som burde endrast, og korleis eg vart oppfatta som intervjuar, i tillegg fekk eg prøvd det tekniske utstyret (Dalland, 2012:168). Etter nokre justeringar i ordformuleringane og rekkjefølgja i intervjuguiden vart det gjennomført fire feltintervju på arbeidsplassen til informantane. Grunna tekniske utfordringar vart bandopptaket av det eine intervjuet øydelagd, og dermed ikkje valid i oppgåva. Intervjua tok mellom tretti og femti minutt å gjennomføra.

Etiske omsyn

Forskingsetikk handlar om å ivareta personvern og sikra truverde forskingsresultata (Dalland, 2012: 96) I samband med forskinga vart Personvernombudet ved Norsk Samfunnsvitenskaplege Datateneste (NSD) sin meldepliktstest gjennomført. Testresultata viste at studiet ikkje var meldepliktig. I oppgåva blir kroppsøvingslærarane og skulane omtalt under fiktive namn. Informasjon som kan gjere det mogleg å identifisera informantane vart halde igjen. Bandopptaka frå intervjua vart lagra på lukka område på privat datamaskin. Opptaka vart berre brukt i føremålstenleg samanheng i samband med oppgåva. Bandopptaka vert sletta ved innleveringa av oppgåva 15. mai 2014.

Kritisk refleksjon

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet i forskning er kor påliteleg data er. *Det knyter seg til nøyaktigheita av forskinga sitt data; kva som blir brukt, den måten dei samlast inn på, og korleis dei blir omarbeida.* Validitet er kor relevant data er for problemstillinga (Christoffersen & Johannessen, 2012:23).

Eit kvalitativt intervju setter store krav til forskaren sin meistring av sosial interaksjon (Christoffersen & Johannessen, 2012:83). Forskaren og informanten bringer alltid med seg ei førforståing inn i intervjuet (Dalland, 2012:169). Forskaren som brukar kvalitativ metode veit at forkinga hennar aldri kan bli objektiv eller fri for verdiar. I ein intervju innleidde eg spørsmåla med ei avklaring av omgrep for å skapa ei felles forståing for spørsmåla, og kva dei inneber av meningsbærande innhald. På denne måten vert validiteten til spørsmåla auka. Gjennom pilotintervjuet fekk eg testa validiteten til intervjuguiden. Pilotinformanten sa at det var liten moglegheit til feiltolking på dei ulike spørsmåla.

I større eller mindre grad påverkar alltid forskaren situasjonen på ein eller anna måte. Fenomenet som blir studert vil bli påverka av forskaren sitt nærvær. Det kan ha utslag på informasjon som blir gitt (Nilssen, 2012:26-31). Dette er noko ein kan trekkje parallellar til i dei gjennomførte intervju, då ein bevisst eller ubevisst responderer på svara til informanten ved til dømes nikk, eller samtykkande lydar. Ein kjem også med oppfølgingsspørsmål som kan få informanten til å svara slik som han/ho trur forskaren vil høyra, dette blir også kalla *intervjueffekten* (Christoffersen & Johannessen, 2012:). I intervju følte eg at informantane svarte ærleg på spørsmåla.

I etterbehandlinga vart intervju transkriberte. Transkribering fangar berre det verbale språket og ikkje konteksten. Tekstar som blir produsert av forskaren vil aldri bli heilt nøyaktige. For det første ligg det i nedskrivne oppsummeringar ei tolking i og med at me har bestemt oss for kva som er viktig. For det andre vil me mista tonefall, mimikk og gestar ved å gjera handlingar og kommunikasjon om til tekst (Dalland, 2012:) Ei styrke i dette studiet er at eg har transkribert sjølv så ordrett som mogleg, for så å dra ut det som er essensielt for problemstillinga. Ved å transkribere sjølv blir forskaren godt kjend med materialet, intervjuet blir "gjenopliva" og aktualisert (Christoffersen & Johannessen, 2012:)Transkriberinga vart gjennomført snarast etter gjennomføringa av intervju. Opplevinga av ærlege svar og ordrett transkribering aukar reliabiliteten i oppgåva.

Då intervju blir tekne opp som bandopptak er det avgjerande at det tekniske er i orden. I det eine intervjuet vart bandopptaket øydelagd før det vart overført til datamaskin, og dermed ikkje gyldig i studiet. Dette førte til at seinare intervju også vart tekne opp med mobiltelefon.

Funn

Funn er skildringar av informantane sine forteljingar (Nilssen, 2012:65). I denne delen er forskaren ute etter å finna ut kva som er likt med intervju, men også ulike oppfatningar under dei ulike deltema. Dette er for å danna eit mest mogleg heilskapleg bilete av vurdering av læring i praksis (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne delen er strukturert på same måte som intervjuguiden, der informasjonen frå intervju blir presentert under dei fem ulike deltemaa.

Innsats og elevføresetnader

Innsats

I defineringa av innsats sa alle kroppsøvlingslærarane at det handlar om å yta sitt beste i form av å visa gode haldningar til faget, engasjement, interesse, vilje, positivitet, å vera deltakande og visa vilje til vidareutvikling. Anne meinte også at det å samarbeide og gjera andre gode var viktige eigenskapar. To av lærarane sa at også det å koma til rett tid og vera budde til timen er ein form for innsats. Då det gjaldt innsamling av informasjon om elevane sin innsats gav alle lærarane opp same metode, *observasjon*, og at dei prøvde å notera så ofte som mogleg etter kvar kroppsøvingstime. Samstundes sa Anne at ho også nytta litt testing. Det var semje i at det var bra at innsats har kome inn att som ein del av vurderingsgrunnlaget.

Føresetnader

I defineringa av føresetnader var det nokre skilnader i kva kroppsøvlingslærarane la vekt på. Anne trakk fram det fysiske som ein avgjerande faktor. Ho samanlikna det med måloppnåing, *nivå*, og sa at føresetnadane tydeleg er integrerte i kompetansemåla. Olav drog også fram det fysiske, illustrert som handikap som gjer at eleven ikkje kan prestera. Bob skilte seg litt frå dei andre. Han sa han såg på føresetnader som eit vidare omgrep, som ein kombinasjon av fysiske og psykiske element. Alle lærarane sa at sjølv om føresetnadane til eleven ikkje skal vera med i vurderinga, så blir dei tekne omsyn til i karaktersetjinga. Bob seier at innsats blir brukt som eit anna omgrep i staden for føresetnader. Olav seier at han føler at språket ikkje er heilt klårt, og at det er vanskeleg å halde føresetnadane utanfor.

Dugleikar

Kva dugleikar ser kroppsøvlingslærarane etter hjå elevane?

Anne og Bob ser etter ein allsidigheit hjå elevane. Det er viktig at elevane viser at dei kan utnyttja dugleikane sine på tvers av ulike aktivitetar. Olav seier at han tenkjer meir på dei tekniske dugleikane, då særleg i ballspel. Alle lærarane nemner framgang og progresjon som viktige element i karaktersetjinga. Alle informantane seier at dei nyttar både naturlege og spesifikke vurderingssituasjonar i form av observasjon og testing. Hovudvekta ligg i dei subjektive observasjonane dei gjer av elevane i kroppsøvingstimane.

Kvifor blir testing nytta i kroppsøving?

Felles for alle informantane er at dei nyttar testar til å samanlikna elevane med seg sjølv. På spørsmålet om resultatata på testane blir brukte i vurderingssamanheng, svarar Olav og Anne at den utgjer ein liten del av kroppsøvlingskarakteren. Bob seier at han aldri nyttar testar som ein del av

vurderinga, ”eg nyttar testing som ei innlæring, som eit læringsmoment, ikkje som ei vurderingsform”. Dette er grunngevingane for bruk av testar:

”Vi har enkelte testar. Det veit eg ikkje målar all kompetansen til eleven, det er ein avgrensa del. Samtidig så måler det ikkje alt. Eg brukar testar til å samanlikna elevane med seg sjølv.” – Olav

” Eg nyttar testar for å læra dei ein del om testmåtar. Ikkje nødvendigvis for at skal testa dei, men for at dei skal sjå at dei finst måtar å testa seg sjølv på, og korleis dei kan utvikla seg.” – Bob

”Eg brukar litt testing slik at elevane kan måla prestasjonen sin før og etter med seg sjølv, og slik at dei kan sjå ein eventuell framgang. Du dannar deg eit bilete av kvar du skal setja elevane i tillegg til observasjonane i forhold til karakteren.” – Anne

Karaktersetjinga

Sluttvurderinga

Alle er samde i at sluttvurderinga er den vurderingsforma med karakter i 10. klasse. Alle seier også at det som skjer før 10. klasse er med i sluttvurderinga, men i ulik grad. Anne seier ho vektlegg det som skjer det siste året, der ho vektar 1/4 og 3/4 på det som skjer før og etter jul. Dei mannlege lærarane seier at dei tek utgangspunkt i alle åra med kroppsøving på ungdomssteget. Bob påpeiker at det ikkje er noko summarisk der han summerer opp dei tre åra og gir ein samla karakter i 10. klasse. Han tykkjer at definisjonen er litt uklår. Anne seier at ho opplever sluttvurderinga som vanskeleg.

Vektlegging av innsats og dugleikar

Det var store skilnadar i svara til lærarane om vektlegginga av innsats og dugleikar. Olav forklarte at på deira skule vert innsats og dugleikar vekta 2/5 kvar, medan kunnskap utgjer 1/5 av den endelege karakteren. Anne forklarte at innsats har utteljing på karakteren, men at dugleikar er det som er viktigast for ho sidan kroppsøving er eit utøvande praktisk fag, ”visst ein elev viser ein innsats som er på topp heile tida, men dugleikane er dårlege, så blir ikkje karakteren høg hjå meg uansett”. Bob forklarte at det er individuelt korleis han vektar elementa, og at det er umogleg å skildra ei prosent der ein vektlegg innsats og dugleikar. Han argumenterte med at det finst så mange forskjellige måtar å visa innsats på, men at får betalt for innsats. Han seier at ”alt dreier seg om skjønn”.

Læreplanverket Kunnskapsløftet 06

Korleis nyttar kroppsøvingslærarane LK-06 i praksis?

Alle lærarane nemner kompetansemål. Anne seier at kompetansemåla er det einaste ho brukar i praksis. Bob seier at han meiner lærarane er litt for opphengt i kompetansemåla, men at han følgjer

dei stort sett. Han ser mest på hovuddelane i læreplanen. Olav nemner kompetansemåla i ein lokal læreplanskontekst, der lærarane prøver å konkretisera kompetansemåla til målbare læringsmål. Olav seier også, *”det blir kanskje litt feil å berre ha eit reint avkryssingssystem, men det er det me prøver på i alle fall. Å setja eleven inn i ei slik tredeling av måloppnåing”*. Bob seier det motsette, *”eg er ikkje slik at eg hakar av eit kompetansemål for kvar gong eg har gjort dei, og vurderer elevane ut i frå kvart kompetansemål, og lagar ein tabell på det. Det gjer eg ikkje”*.

Kva meiner kroppsøvingslærarane om handlefridomen?

Alle uttalar seg om at det er både positive og negative sider med handlingsfridomen. Det er også full semje i at handlefridomen kan skapa grobottn for ulike vurderingspraksisar i Noreg. Bob seier at det er naudsynt å vera slik, sjølv om det nødvendigvis ikkje skapar nokon einskapleg struktur på vurderinga, *”det må vera ei tilpassing både lokalt, og til kvar enkelt lærar. Kvar enkelt lærar må ha såpass tillit, at dei veit at du kan gjennomføra dette her. Det ligg i læraren sitt yrke”*. Olav seier at språket er veldig uklårt, og at det difor blir lærarane sin jobb å laga meir konkrete læringsmål, men at det kan bli urettferdig om ikkje alle skulane jobbar like godt med ei lokal tilpassing. Anne seier at ho saknar konkretisering, *”det burde kanskje bli spesifisert litt meir enn det som det er. Ein veit jo det at når planane blir litt for vage, litt for store og litt for omfattande, så blir det ikkje ofte prioritert”*, men at det er positivt at skulane kan tilpassa dei lokalitetane dei har i nærområdet.

Lokale læreplanar

Skule C har ikkje utarbeida seg nokon lokal læreplan i kroppsøving. Anne seier at ho ikkje veit grunnen til dette, då dei har gjort det i alle andre fag, bortsett frå kroppsøving og valfag. Ho grunngir dette med at kroppsøvingslærarane har så mange andre fag, at kroppsøvingfaget blir litt *”nedtona”*. Skule A har laga seg ein rettleiande treårsplan for kroppsøvingfaget der kompetansemåla og aktivitetsdagar er fordelt på dei tre klassestega. Skule B har ein omfattande plan som inneheld informasjon om vurderingskriterier, testar, føresetnadar, konkretisering av kompetansemål og eigenvurderingsskjema.

Diskusjon: drøfting og tolking av funn

Gjennom tolkingar fortel forskaren lesaren kva ho meiner forteljingane betyr. Tolking inneberer å forklara og ramma inn ideane i relasjon til teori og anna forskning. Målet er å visa kvifor funna er viktige og gjere dei forstålege (Nilssen, 2012:65-66).

Innsats og elevføresetnadar

Alle kroppsøvingslærarane har den same forståinga av innsats, som også samsvarar med Kunnskapsløftet sin definisjon. Ane og Bob såg på innsats som eit vidare omgrep, der dei også la vekt på det strukturelle, som i læreplanen blir omtala som forhold som skal gå under *orden*, og dermed ikkje påverka karakteren: *Elevens føresetnadar, fråvær eller forhold knytt til orden eller oppførsel skal ikkje trekkjast inn i vurderinga* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Alle nyttar den observasjon som innsamlingsmetode. Dette viser at hovudvekta av vurderingsgrunnlaget dreier seg om subjektive opplevingar av elevane sin viste innsats.

Funn indikerer også usikkerheit rundt kva som er relevante elevføresetnadar. Det var skilnadar i kva kroppsøvingslærarane la vekt på, og kva omgrepet eigentleg inneber. Sjølv om ikkje føresetnadane skal vektleggjast i vurderinga i grunnskulen, så tek alle informantane omsyn til dei i karaktersetjinga. Bob meine at innsats har erstatta omgrepet, noko som også var intensjonen til LK-06: *Ved å gjera innsats til ein del av vurderingsgrunnlaget kan elever ha moglegheit til å oppnå ein god karakter i faget til tross for føresetnadar som gjer det vanskeleg å ha høg måloppnåing* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Olav meinte *språket* i LK-06 er uklårt, og at det difor var vanskeleg å tolka kva Utdanningsdirektoratet eigentleg meinte om elevføresetnadar. Funna viser at det er skilnadar i kva kompetansemål lærarane tolkar at føresetnadane er integrerte i, og at elevføresetnadane då vil bli tekne omsyn til i varierende grad, ut i frå korleis kroppsøvingslærarane definerer omgrepet.

Dugleikar

Alle kroppsøvingslærarane assosierer dugleik med fysiske eigenskapar. Anne og Bob nemner allsidigheit. Framgang og progresjon er nøkkjord som går att hjå lærarane. Individrelatert karakteriserast ved at læring og framgang målast og vurderast ut frå elevane sine føresetnadar og tidlegare prestasjonar (Brattenborg & Engebretsen, 2009). Lærarane sitt fokus på allsidigheit og progresjon samsvarar med LK-06 sin definisjonen av kompetanse: *elevane sine dugleikar i faget må utviklast som ein kompetanse som gir dei moglegheit til å delta i ulike aktivitetar med aukande kompleksitet* (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Sameleis som innsats er også vurderingsgrunnlaget for dugleikar hovudsakleg basert på observasjon. Det vert også nytta spesifikke vurderingssituasjonar i form av systematisk observasjon. I tillegg nyttar alle testing, i ulik grad og med ulikt føremål som eit supplement til observasjonane. Felles for argumentasjonen for testing er at dei er testa opp imot elevane sjølve. Anne og Olav nyttar testresultata i elevvurderinga. I LK-06 står det: *Kompetansemåla er ikkje formulert på ein måte som angir at eleven skal visa styrke, springa fort eller hoppa høgt* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Olav

tolkar kompetansemåla slik at testing av grunnleggjande dugleikar utgjør ein liten del av måla, og difor utgjør det ein liten del av vurderinga. Ein årsak til dette kan vera at grunnleggjande basisdugleikar er ein viktig kvalitet i dei fleste idrettar. Bob avviser at testresultata påverkar karakteren. Han ser ikkje nytten av at testresultatet skal ha innverknad på karakteren, men at det er nyttig som eit læringsmoment, noko som samsvarar med intensjonen til LK-06 (Utdanningsdirektoratet, 2012) Dette viser at testing har ulik plass i norsk skule, og at testing endå blir nytta som vurderingsform ut i frå korleis kompetansemåla blir tolka.

Karaktersetjinga

”Sluttvurderinga skal gje informasjon om nivået til eleven ved avslutninga av opplæringa i faget” (Utdanningsdirektoratet, 2014a). I praksis vil dette seie at lærarane ikkje skal ta omsyn til kva eleven har oppnådd tidlegare (Jonkås, 2009:84). Funna viser at det er ulike oppfatningar om sluttvurderinga. Anne legg vekt på det som skjer i 10. klasse, der vårsemesteret tel mest (75%). Dei mannlege lærarane meiner at alle åra er viktige, og at standpunktkarakteren er basert på alle tre åra på ungdomsskulen. Dette syner at det same skiljet som Imsen (2009) skildrar, om det skal leggjast vekt på lærings- og arbeidsprosessen, eller om det er sluttresultata som skal telja.

Vektlegging av innsats og dugleikar

Det var ingen eintydige svar i korleis kroppsøvlingslærarane vekta innsats og dugleikar i karaktersetjinga. Dette samsvarar med resultatata i Osloundersøkinga (Vinje, 2008). Intensjonen til LK-06 er at innsats skal gjere det mogleg for elevar med låge føresetnadar å oppnå ei høg måloppnåing (Utdanningsdirektoratet, 2012). Anne meiner at god innsats ikkje kan kompensere for svake dugleikar, slik at eleven kan oppnå høg måloppnåing, men at innsatsen gjer at eleven får høgare måloppnåing enn om innsats ikkje skulle telje.

Bob har heller ingen fast mal på vektlegging av kriterier. Han vektar det individuelt etter elevane sine føresetnadar, og grunnir dette med at innsats og dugleikar er komplekse omgrep. Når vektlegginga tek omsyn til elevane sine føresetnadar, støttar det Utdanningsdirektoratet si oppmoding: *for å sikra likeverdig opplæring for alle, krevjast det skilnadsbehandling, ikkje lik behandling* (Utdanningsdirektoratet, 2014c). Utfordringar kan vera at vurderinga tek utgangspunkt i lærarens skjønn, noko som er vanskeleg å dokumentera. Samstundes kjempar alle elevane om same skuleplass, og at det dermed det kan verke urettferdig for elevane når det er ulik vektlegging for kvar elev (Annerstedt, 2010).

Olav held fast på ”vurderingsmodellen” frå L-97 som er utarbeida i den lokale læreplanen. Planen er laga av ein lærar med lang erfaring i faget. Tredelinga kan vera med å diskriminera elevar som har svake føresetnadar for å meistra grunnleggjande dugleikar, og dermed kunne ha betra karakteren

ved å visa god innsikt, forståing og kunnskap om aktiviteten. På vidaregåande vart kriteria vekta likt. Det er ein diskusjon om det hadde vore meir gunstig, då den gir alle elevar moglegheit til å oppnå god karakter i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2013:210-211). Fordelen med at skulen nyttar ein fast mal er at vurderingsgrunnlaget er likt for alle, og den er lett forståeleg for elevane.

Læreplanverket Kunnskapsløftet 06

Det er verdt å merka seg at alle informantane viste at dei hadde innsikt i læreplanverket, men at det hovudsakleg er kompetansemåla som blir nytta i praksis. Det er skilnadar i kompetansemåla sin plass hjå informantane. Grunna stadige utfordringar med stillesitting og inaktivitet la Anne vekt på det å vera i rørsle og bli glad i fysisk aktivitet som det viktigaste målet (Helsedirektoratet, 2014). Dette samsvarar med føremålet med faget i LK-06: *Fysisk aktivitet* er viktig for alle og nødvendig for å fremja god helse(Utdanningsdirektoratet, 2012). Olav og Bob var derimot ueinige i kor viktige kompetansemåla er, og målet med dei. Det er berre Olav som nemner kompetansemåla i ein lokal læreplanskontekst, og peikar på verdien av å konkretisera og gjera måla til sine egne. Alle kroppsøvingslærarane trur at handlefridomen i LK-06 er grobotn for ulike vurderingspraksisar nasjonalt, noko som også tidlegare forskning indikerer(Vinje, 2008, Annerstedt, 2012, Jonskås, 2009, Lomsdal, 2012). Samstundes er det delte meiningar om den skulle vore innskrenka. Dei mannlige lærarane meiner det er bra i kroppsøving, medan Anne saknar konkretisering. Ho meiner at ein vag om omfattande læreplan gjer at kroppsøvingsfaget ikkje blir prioritert. Vinje (2008) forklarar at ynskje om meir konkrete kompetansemål kan sjåast i samanheng med at lærarane strevar etter å gje elevane ei mest mogleg rettferdig vurderingspraksis.

Lokale læreplanar

Det er store skilnadar i arbeidet med det lokale planarbeidet i kroppsøving på dei tre skulane. Det er berre skule B som har utarbeidd seg ein lokal læreplan som inneheld alle anbefalingane frå Utdanningsdirektoratet. Sjølv om denne planen er så og seie identisk med ein anna skule sin lokale læreplan som ligg på internett, så har dei laga ei lokal tilpassing og eit felles dokument som skulen skal følgja (Rognan, 2014). Skule A sin plan seier ikkje noko vurdering, medan det ikkje eksisterer nokon lokal læreplan hjå skule C. Det har ikkje vore så viktig for dei å laga planar i faget. Skulen har laga lokale fagplanar i samarbeid med dei andre ungdomsskulane i kommunen, slik at alle skal ha det same grunnlaget i opptaket til vidaregåande opplæring. Dette er ikkje gjort i kroppsøving, noko som indikerer at kroppsøving framleis er eit lågt prioritert fag, då det gjeld utviklingsarbeid (Haarberg, 2012:7).

Oppsummering

Det eksisterer per dags dato ingen fasit for korleis kompetanse og innsats skal vektleggjast (Utdanningsdirektoratet, 2012). Kompetansemåla er vide slik at dei kan tolkast i ulike retningar (Engelsen 2006). Funna viser at handlefridomen i LK-06 har både positive og negative sider, og at det er store skilnadar i korleis dei ulike kroppsøvingslærarar tolkar og praktiserer vurdering. Det er store skilnadar i utviklingsarbeidet med lokale læreplanar i faget. Vurdering av elevane sin meistring blir i stor grad basert på lærarens profesjonelle skjøn. Eit dilemma i høve til likeverdig vurdering er at den kan oppfattast som subjektiv. Fråråding av testing og lågt timetal gjer det dermed viktig å kontinuerleg dokumentera dei skjønsmessige observasjonane i form av notat noko som alle informantane prøver å gjennomføra så ofte som råd (Brattenborg & Engebretsen, 2009:190). Forskinga viser at lærarane meiner det er fleire felt som er *uklære* i læreplanen, då det gjeld kompetansemål, elevføresetnadar, vektlegging av vurderingskriterium og kva sjølve *sluttvurderinga* skal baserast på. Som ein konklusjon av funna kan ein dra fram eit sitat frå Bob, *”eg tolkar læreplanen slik som eg meiner den bør tolkast”*.

Avslutning

Konklusjon

I dette studiet har det blitt forska på kva tre ulike kroppsøvingslærarar ligg til grunn for sluttvurderinga i 10. klasse. Vurderingsforskriftene blir tolka i ulike retningar hjå informantane, og det er skilnadar i kva kroppsøvingslærarane legg til grunn for sluttvurderinga i 10. klasse. Det trengst tydlegare retningslinjer på korleis sluttvurderinga skal gjennomførast. LK-06 har også behov for konkretisering i form av lokalt planarbeid, noko som ser ut til å bli oppfatta som ikkje så viktig i kroppsøving, då aktiviteten skal vera i sentrum. Då det gjeld vektlegging av innsats og dugleikar i sluttvurderinga, nytta ingen same vektlegging. Om ein skal samanlikna funna med det Annerstedt (2010) omtalar som likeverdig vurdering, at *ein karakter i ein klasse, skal tilsvare den same i ein anna klasse*, så kan det kanskje vise seg at karakteren hadde vore ulik.

Samstundes er det forskjellige meiningar i ynskje om ein innskrenka handlefridom, og meir konkrete vurderingskriterier. Bob seier at han *ikkje er så sikker på om det er så viktig at lærarane skal vera så veldig like*. Lærarprofesjonen er eit yrke der mykje av avgjerslene blir tekne på grunnlag av lærarens profesjonelle skjøn. *”Kvar enkelt lærar må ha såpass tillit, at dei veit at du kan gjennomføra dette her. Det ligg i læraren sitt yrke.”*

Forskinga sitt bidrag

Diskusjon av funn i forhold til tidlegare litteratur

Opggåva viser utfordringane med vurdering, då det gjeld ulik tolking av læreplanen og eksistensen av ulike vurderingspraksisar i Noreg. Det kan sjå ut som utviklingsarbeid blir nedprioritert i kroppsøvingsfaget (Haarberg, 2012). Slik som tidlegare forskning hevdar kan også noverande læreplan tolkast i ulike retningar, (Vinje, 2008; Annerstedt, 2010; Jonskås, 2009; Lomsdal, 2012).

Vidare implikasjonar

Kompetansemåla i kroppsøving krev konkretisering i form av tydlegare læringsmål. Utviklingsarbeid både individuelt og kollektivt er viktig i vegen mot ei felles tolking og realisering av læreplanen. Ein føresetnad for skjønnsbasert vurdering er systematisk arbeid med observasjonar. Eit godt system for vurdering er heilt avgjerande for at vurderinga skal ha den funksjonen den er tiltenkt å ha (Brattenborg & Engebretsen, 2013:212). I ein hektisk skulekvardag er det viktig å prioritera utviklingsarbeid i kroppsøving. Dokumentasjon aukar kvaliteten til vurderinga, slik at elevane kan konkurrera på eit mest mogleg rettferdig grunnlag om plassane i vidaregåande opplæring (Utdanningsdirektoratet,2014d)

Kjeldeliste

Skriftlege kjelder

Annerstedt, Claes (2010): Karaktersetting i kroppsøving – problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I: K Steinsholt og K.P Gurholt (red.) *Aktive liv – idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Tapir Akademisk Forlag. Trondheim, s. 233-254.

Arnesen, T.E., Nilsen, A., Leirhaug, P.E. (2013): "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje." Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. I: *Forskning og Utvikling i praksis* (3. utgåve, s. 9-31) Tapir Akademisk Forlag. Trondheim.

Arnesen, T.E., Nilsen, A., Leirhaug, P.E. (2010): Kristin Halvorsen og vi om innsats, testing og karaktervurdering. I: Haarberg J. (red.): *Kroppsøving* (6. utgåve, s. 22-24). Landslaget Fysisk Fostring i Skolen. Tønsberg.

Bergem, O. K., Dalland, C. (2010): *Arbeidsplaner, læringsmål og vurdering. Hva gjør vi?* Universitetsforlaget. Oslo.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007): *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk (2. Utg.)*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013): *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk (3. Utg.)*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo.

Christoffersen, L., Johannessen, A. (2012): *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag. Oslo.

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

Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. Oslo.

Engelsen, B. U. (2009): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* Gyldendal Akademisk. Oslo.

Dobson, S., Eggen, A. B., Smith, K. (red.) (2009): *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Gyldendal Akademisk. Oslo.

Helsedirektoratet (2014): *Kunnskapsgrunnlag fysisk aktivitet. Innspill til departementets videre arbeid for økt fysisk aktivitet og redusert inaktivitet i befolkningen*.

Flagestad, L. (2012): Kroppsøvingfaget er ute på høring! I: Mamen, A (red.): *Kroppsøving* (1. Utgåve, s. 16-17). Landslaget Fysisk Fostring i Skolen (LFF). Tønsberg

Hopfenbeck, T.N., Throndsen, I., Lie, S., Dale, E., L. *En bedre vurderingspraksis*.

Utdanningsdirektoratet. Oslo, 2009.

Haarberg, J. (2012): Seminar om kroppsøvingfaget. Ny læreplan i kroppsøving – endringer og konsekvenser. I: Haarberg, J. (red.): *Kroppsøving* (5. utgåve, s. 6-8). Landslaget Fysisk Fostring i Skolen (LFF). Tønsberg.

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

Jonskås, K. (2009): *Elevvurdering i kroppsøving: hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?*. Masteroppgåve i idrettsvitenskap. Norges idrettshøgskole. Oslo.

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utg.). Gyldendal Akademisk. Oslo.

Leirhaug, P. E. (2013): Ferdigheter, innsats og kroppsøvingens nye klær. I: Mamen, A. (red.): *Kroppsøving* (1. utgåve, s.) Landslaget Fysisk Fostring i Skolen (LFF). Tønsberg.

Lomsdal, S., A. (2012): *Vurdering i kroppsøving. Læreres synspunkt på elevvurdering og endringer i læreplan og forskriften til opplæringsloven*. Masteroppgåve i kroppsøving. Høgskolen i Nord Trøndelag. Steinkjer.

Lyngstad, I., Flagestad L., Leirhaug, P. E., Nelvik, I. (2011): *Kroppsøving i skolen – rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet.

Lysne, A. (1999): *Karakterer og kompetanse: stridstema i norsk skolehistorie*. [Haslum] : AVA forl.

Universitetet i Oslo.

Moser, T., Jacobsen, E. B., Jørgensen, K. A, (et. Al) (1999): *L97 og kroppsøvningsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag?* Høgskulen i Vestfold, avdeling for lærerutdanning. Tønsberg.

Nilssen, V. (2012): *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.* Universitetsforlaget. Oslo.

Oslo Kommune, Kommunerevisjonen (2013): *Standpunktkarakterer i videregående skole – likebehandles elevene?* Oslo.

Paulsen, G. E. (2008): Urettferdig vurderingspraksis i kroppsøving. I: Sirnes, S.M. (red.) *Lektorbladet nr. 5 – magasin for fag, kultur og utdanning.* Norsk Lektorlag. Flisa.

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

Elektroniske kjelder

Ertesvåg, F.: *Store sprik mellom "Snille" og strenge" skoler.* Verdens Gang, (sist oppdatert 21.11.2013). Henta 30.02.2014 frå:

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/store-sprrik-mellom-snille-og-strenge-skoler/a/10137150/>

Rognan skule (årstal ukjend). *Vurderingskriterier i kroppsøving.* Henta 28.04.2014 frå:

[http://www.linksidene.no/minskole/rusk/pilot.nsf/ntr/52CE0D9A4988BC3DC12578100044CDAD/\\$FILE/Kompetansemål.pdf](http://www.linksidene.no/minskole/rusk/pilot.nsf/ntr/52CE0D9A4988BC3DC12578100044CDAD/$FILE/Kompetansemål.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2007): *Likeverdig opplæring - eit bidrag til å forstå sentrale omgrep.* Henta 28.04.2014 frå:

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2010): *Individuell vurdering.* Henta 13.05.2014 frå:

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/I-Generelle-foresegner/>

Utdanningsdirektoratet (2012): *Udir – 08 – 2012 - Informasjon om endringer i faget kroppsøving i*

grunnskolen og videregående opplæring. Henta 03.02.2014 frå:

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

Utdanningsdirektoratet (2013): *Veiledning til læreplan i kroppsøving*. Henta 04.04.2014 frå:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet (2014 a). *Vurdering i fag*. Henta 04.04.2014 frå:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Vurdering/Vurdering-i-orden-og-atferd-/#>

Utdanningsdirektoratet (2014 b). *Lokalt planarbeid*. Henta 22.04.2014 frå:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Arbeidsmater/>

Utdanningsdirektoratet (2014 c). *Likeverdig opplæring*. Henta 08.05.2014 frå:

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet (2014 d). *Vurdering for læring*. Henta 13.05.2014 frå:

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Vurderingsverktoy/Slik-kan-du-dokumentere-underveisvurdering/>

Vedlegg 1: Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

"Vurdering i kroppsøving - vektlegging av innsats og dugleikar"

Bakgrunn og føremål

Føremålet med studiet er å finna ut kva kroppsøvingslærarar i nærmiljøet legg til grunn for sluttvurderinga i faget på 10. steg. Etter endringane i kroppsøvingsfaget i LK-06, 08.12 vart sett i verk, vart det eit faktum at innsats skulle vera med i vurderinga. Eleven sine føresetnadar skulle ikkje lenger bli teke omsyn til i vurderinga, men vera naturleg integrerte i kompetansemåla i faget. Eg vil finna ut korleis ulike lærarar tolkar og praktiserer vurdering i kroppsøvingsfaget, etter LK-06. Forskinga vil bli brukt som ein del av eit bachelorstudie, ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Eg ynskjer at utvalet skal bestå av 3-4 kroppsøvingslærarar, som underviser på 10. steg på skular i nærmiljøet, gjerne med ulik erfaring.

Kva inneber deltaking i studiet?

Eg har valt å ha hovudvekt på ein kvalitativ metode. Hovudsakleg vil eg samla informasjon frå intervju med ulike kroppsøvingslærarar om deira vurderingspraksis. Spørsmåla vil omhandla tolking av vurdering i læreplanen i kroppsøving, arbeid med den lokale læreplanen og vektlegging i sluttvurderinga. Intervjua vil bli registrert på bandopptak. Deltaking omfattar at De har moglegheit til å stille til eit intervju på omtrent 30-40 minutt.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det vil berre vera student som har tilgang til informasjonen. Intervjua vil bli lagra på studenten sitt lukka område på privat data, og berre bli brukt til dette føremålet. Både lærarar og skular vil vera anonyme. Det vil seie at ingen namn vil bli nemnde, eller gjort attkjennelege i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttast 15. Mai, 2014. Då vil all informasjon bli sletta frå dataområdet.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å gje opp nokon grunn. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert. Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål til studiet, ta kontakt med Kristina Loftesnes: 994 07 492, eller send ein E-post til: kristina92@hotmail.com. Har De andre spørsmål, så kan de ta kontakt med rettleiar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, Laura Suominen på: Laura.Suominen@hisf.no.

Studiet er godkjendt av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Samtykke til deltaking i studiet

Eg har motteke informasjon om studiet, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Kva legg kroppsøvlingslærarar til grunn for sluttvurderinga i 10. klasse?

Innsats og eleven sine føresetnadar

- Kva meiner du kjenneteiknar innsats i kroppsøving?
- Korleis samlar du inn informasjon om eleven sin innsats?
- Kva meiner du om at kroppsøving er det einaste faget der innsats utgjer ein del av karakteren?
- Kva meiner du omfattar "eleven sine føresetnadar"?
- I læreplanen står det at eleven sine føresetnadar ikkje skal vera med i vurderinga av eleven, men at desse er integrerte i kompetansemåla. Kva meiner du om dette?

Dugleikar

- Kva dugleikar synest du er viktig i kroppsøving/ kva dugleikar ser du etter hos elevane?
- Korleis samlar du inn informasjon om eleven sine dugleikar?
 - Spesifikk/ naturleg?
 - Nyttar du testing i kroppsøvinga, eventuelt i kva samanheng, og føremål?
- Kva legg du i omgrepa "trena på, og praktisera"?

Karaktersetjinga

- Korleis vil du definera sluttvurderinga?
- Kva forhold meiner du det er mellom undervegs- og sluttvurderinga?
- Kva legg du til grunn for sluttvurderinga, vurderingspraksis for karaktersetjinga?
- Korleis vektlegg du dugleikar og innsats i vurderinga, og kvifor?
- Kva legg du i dei ulike karakterane? (1-6)
- Nyttar du heile karakterskalaen i vurderinga?

Læreplanen Kunnskapsløftet 06

- Korleis brukar du Kunnskapsløftet i praksis i høve til vurdering?
- Har du arbeidd under andre læreplanar, eventuelt kva meiner du er den største skilnaden med LK-06?
- Kva meiner du om at læreplanen har lagt opp til stort handlingsrom for lærarane i kroppsøving, med tanke på innhald, organisering osv?
- Kva trur du dette har å seie for vurderingspraksisen ulike stadar i Noreg?
 - Trur du at vurderinga i kroppsøving er tilsvarende lik i heile Noreg, eller trur du at det er store skilnadar i tolkinga av læreplanen, eventuelt kvifor?

Den lokale læreplanen

- Korleis arbeider skulen med den lokale læreplanen i kroppsøving?
 - Har du sjølv bidrege i utarbeidinga av den lokale læreplanen til skulen, eventuelt kven har laga den?
- Kor ofte oppdaterer skulen den lokale læreplanen?
- (Kva seier den lokale læreplanen om vurdering (kjenneteikn for måloppnåing) i kroppsøving?)